

# Las construcciones de los verbos pseudocopulativos de cambio: un análisis de su tratamiento en materiales docentes de español LE/L2

## Change-of-state verbs constructions: a critical analysis in Spanish FL teaching materials

### Resumen

La heterogeneidad de configuraciones sintácticas y valores semánticos que los verbos de cambio en español pueden expresar no son fáciles de determinar. Su compleja naturaleza lingüística hace que su clasificación y delimitación suponga un reto descriptivo, tanto en español L1 como español LE/L2. La falta de consenso explicativo en estudios lingüísticos y gramáticas de español L1 tiene efectos en el modo en que se tratan los verbos pseudocopulativos de cambio en materiales docentes de español LE/L2.

Para analizar el alcance de esta influencia en esta investigación se presenta un cuestionario de diez criterios basados en la reflexión de las necesidades pedagógicas de contenidos gramaticales de difícil adquisición. Esta herramienta sirve de diagnóstico del tratamiento de los verbos pseudocopulativos de cambio en un corpus de materiales docentes que contiene 35 títulos entre manuales y gramáticas de español LE/L2. Este análisis ofrece resultados cuantitativos y cualitativos sobre el grado de adecuación de los materiales docentes analizados a la enseñanza de las construcciones de verbos pseudocopulativos y evidencia las dificultades explicativas que estos entrañan.

Las conclusiones que se extraen del análisis crítico del corpus de manuales y gramáticas del español EL/L2 permiten concluir que estos materiales no coinciden en el número de verbos que constituyen el grupo de verbos pseudocopulativos de cambio, usan un lenguaje complejo y términos subjetivos en la descripción de su funcionamiento, lo cual la hace poco funcional. No ofrecen una explicación rigurosa de la posibilidad de combinación de un término con más de un verbo y no vinculan su significado con su sentido metafórico. Su explicación no se acompaña de recursos visuales o representaciones gráficas que faciliten su procesamiento y, en algunos casos, no se integran con otros contenidos funcionales, léxicos, gramaticales o pragmáticos de la unidad didáctica en la que aparecen. En lo relativo a la práctica formal, se ha observado un tratamiento muy desigual, lo cual refuerza la visión global de falta de homogeneidad en el tratamiento de estos verbos.

### Autoría

FÁTIMA CHEIKH-KHAMIS

Universidad San Jorge, España

[fccheikh@usj.es](mailto:fccheikh@usj.es)

<https://orcid.org/0000-0003-1681-7544>

### Para citar este artículo:

Cheikh-Khamis, F. (2023). Las construcciones de los verbos pseudocopulativos de cambio: un análisis de su tratamiento en materiales docentes de español LE/L2, *ELUA*, 40, 331-358. <https://doi.org/10.14198/ELUA.24481>

Recibido: 31/01/2023

Aceptado: 16/05/2023

© 2023 Fátima Cheikh-Khamis



Licencia: Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional de Creative Commons (CC BY 4.0). <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Ante estos hallazgos, se hace necesario un replanteamiento de la instrucción de los verbos pseudocopulativos de cambio. Se sugiere una aproximación teórica al funcionamiento de las construcciones de estos predicados desde la Lingüística Cognitiva para facilitar su caracterización, posterior procesamiento y mejora de la enseñanza de estos verbos y sus construcciones.

**Palabras clave:**

enseñanza de gramática; verbos de cambio; análisis de materiales; ELE/L2; construcciones; lingüística cognitiva.

**Abstract**

Heterogeneity of syntactic configuration and semantic values conveyed by change-of-state verbs in Spanish are not easy to be accounted. Due to its complex linguistic nature their classification and delimitation represent a challenge, both in Spanish L1 and Spanish as Foreign Language (SFL). The lack of a descriptive agreement in Spanish L1 linguistic studies and grammars has effects on how pseudocopulative change-of-state verbs (PCOS) are treated in SFL teaching materials, scope analyzed in this paper.

With this aim, a ten-criteria questionnaire based on pedagogical considerations can be used as a diagnostic tool for analyzing the treatment of PCOS in SFL teaching materials. This critical study offers quantitative and qualitative results of the degree of adequacy for these verbs account in a corpus that contains 35 references (manuals and grammars). This analysis makes clear their explanatory difficulties.

The results extracted from the critical analysis lead to conclude that materials analyzed do not coincide in the number of verbs that make up the PCOS group. Since it is used complex language and subjective terms in the description of their operation, their definition is not functional. Corpus teaching materials do not offer an accurate explanation about overlapping uses and diffuse semantic limits. Their explanation does not link with their metaphorical meaning, and it is not connected with any visual resources or graphic representations that facilitate the SFL learner's processing and understanding. In some cases, they are not integrated with other functional, lexical, grammatical, or pragmatic contents of the teaching unit containing them. Regarding the formal practice, a very unequal treatment has been observed. This fact strengthens the global vision of lack of homogeneity in the treatment of these verbs.

In view of these findings, a rethinking of the instruction of Spanish pseudocopulative verbs of change is essential. The adoption of a theoretical approach from Cognitive Linguistics it is suggested to better understand their characterization, further processing, and efficiently teach these verbs and their constructions.

**Keywords:**

grammar teaching; change-of-state verbs; teaching materials; SFL; constructions; Cognitive Linguistics.

**1. INTRODUCCIÓN**

Las construcciones de verbos pseudocopulativos de cambio (VPC en adelante) representan uno de los mecanismos disponibles en español para expresar el cambio. Estos verbos se han definido como aquellos que participan en predicados donde la naturaleza de un ser u objeto pasa de un estado a otro siendo modificada por una acción cuyos matices semánticos quedan codificados en el significado de la nueva estructura.

El español cuenta con un amplio abanico de expresiones pseudocopulativas de cambio, como los verbos *hacerse*, *volverse*, *ponerse* y *quedarse*, entre otros, mientras que otras lenguas presentan un número diferente de alternativas léxicas para expresar el mismo tipo de evento. Este hecho y la falta de una descripción clara y asequible dificulta el proceso de asimilación de estos verbos para el alumnado de español LE/L2, que no alcanza a comprender el funcionamiento de cada miembro del grupo de VPC y no puede



identificar sus características sintácticas o semánticas.

Como se ve en los enunciados de (1), los cuatro ejemplos son alternativos y posibles. Comparten la estructura [VPC + complemento], propiedades gramaticales comunes y un significado esencial de cambio. Sin embargo, difieren en su interpretación semántica global porque la selección del verbo pseudocopulativo en la construcción no es trivial.

- (1) a. *Neus se ha puesto roja*
- b. *Neus se ha quedado roja*
- c. *Neus se ha vuelto roja*
- d. *Neus se ha hecho roja*

Neus, que no era ni estaba roja antes de sufrir el cambio, experimenta un cambio con matiz diferente en cada enunciado, pues cada verbo agrega un matiz semántico específico: la propia visión del hablante de cómo ocurre el cambio. En el ejemplo (1a), el verbo *ponerse* implica que Neus se sonroja, pero no necesariamente de forma permanente, sino que se trata de un cambio que parece fácilmente reversible. En (1b), el verbo *quedarse* expresa el estado final del proceso de cambio. Algo pasó y, como consecuencia, Neus terminó roja como un tomate, sin necesidad de mencionar la duración del cambio, aunque este se prevea finito. Los ejemplos (1c) y (1d), que transmiten el significado figurativo de *roja* como *comunista*, transmiten la idea de que el cambio es radical u opuesto a lo que era antes Neus con *volverse* en (1c) y la adopción de un nuevo dogma socioeconómico, independientemente del que tenía antes con *hacerse* en (1d).

Los estudios lingüísticos y gramáticas de español L1 que han abordado esta problemática lo han hecho desde diferentes ópticas teóricas, sin uniformidad y sin acuerdo en el tipo de exponentes que pertenecen a esta clase o su denominación. Tampoco han logrado una descripción lingüística homogénea que dé cuenta de sus características morfosintácticas y semánticas.

Ante este hecho, el principal objetivo de este trabajo es identificar el efecto que esta falta de unanimidad explicativa tiene en la

presentación de los verbos pseudocopulativos en un corpus de manuales y gramáticas de enseñanza de español LE/L2 y así determinar sus virtudes y carencias instructivas. Para ello se recurre a la aplicación de un cuestionario a modo de rúbrica para analizar cuestiones relativas a su presentación en unidades o secuencias didácticas, el peso de la instrucción formal o el eje en torno al cual gira el proceso de aprendizaje de cada material.

Este artículo se organiza en seis secciones, siendo esta primera la introducción. En la segunda sección se presenta un estado de la cuestión de la caracterización formal que ha tenido como objeto los VPC en la tradición lingüística del español L1 y sus posibles efectos en el planteamiento teórico de su enseñanza en español LE/L2. La tercera sección recoge algunos presupuestos teóricos de la Lingüística Cognitiva que pueden contribuir a la comprensión del funcionamiento, procesamiento y futura implementación pedagógica de los verbos pseudocopulativos de cambio. La cuarta sección presenta la metodología usada en esta investigación, el proceso de elaboración del corpus de materiales docentes, denominado *Corpus HVAN-español LE/L2*, y el proceso de diseño del cuestionario de criterios pedagógicos y la herramienta de diagnóstico utilizada en el análisis. La quinta sección recoge los resultados obtenidos tras la aplicación del cuestionario a los materiales del corpus, tanto desde un punto de vista cualitativo como cuantitativo. Finalmente, la sexta sección recoge las principales conclusiones del análisis, así como una reflexión sobre las posibles mejoras explicativas de la naturaleza formal de los VPC desde la perspectiva de la Lingüística Cognitiva.

## 2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

A pesar de que los verbos pseudocopulativos de cambio tienen claras características formales, han sido clasificados bajo diversas denominaciones. Se han llamado reflexivos atributivos en Navas Ruiz (1963, p. 80); auxiliares y funcionales en Alba de Diego y Lunell (1988, p. 344); o construcciones canónicas de cambio en Rodríguez Arrizabalaga (2001, p. 54); entre otras. En gramáticas del español tampoco se



halla consenso en la clasificación, pues tratan los VPC sin definirlos como grupo específico dentro del capítulo dedicado a la atribución (Demonte y Masullo 1999, p. 2511) o bajo el mismo epígrafe que otros como los verbos de permanencia o continuidad, de manifestación o presencia (Real Academia Española 2009, p. 2836). Otras gramáticas destinadas a la enseñanza de español LE/L2 los estudian de acuerdo con su función, verbos para “hablar de las transformaciones sobre el sujeto” en Matte Bon (1992, p. 53), o los incluyen en un grupo más amplio de verbos intransitivos de cambio, como en Nilsson et al. (2014, p. 145). También se los ha estudiado desde su perspectiva colocacional (Lewis 1993; Corpas Pastor 1996; Bosque 2001; Sánchez Rufat 2010) o desde al paralelismo que los verbos pseudocopulativos de cambio tienen con los verbos copulativos *ser* y *estar* para clasificarlos sintácticamente y organizar sus exponentes (p. ej., Navas Ruiz 1963; Coste y Redondo 1976; Alba de Diego y Lunell 1988; Morimoto y Pavón Lucero 2007; Real Academia Española 2009; Conde Noguero 2013; Nilsson et al. 2014).

A esta ausencia de una descripción lingüística homogénea que dé cuenta de las características morfosintácticas y semánticas de los verbos pseudocopulativos de cambio, se suma la falta de consenso general para decidir y delimitar las posibilidades léxicas que entran a formar parte de la clasificación de VPC. En general, se puede decir que los estudios lingüísticos y gramáticas de español L1 presentan explicaciones donde se hallan excepciones a la regla fácilmente detectables, matices semánticos relevantes pasados por alto y una atención insuficiente a construcciones que comparten el elemento léxico, pero pueden funcionar con distintos verbos como muestra el ejemplo de (1). Es esperable, por tanto, que esta carencia de acuerdo descriptivo tenga un efecto en la presentación de los VPC en los materiales docentes de español LE/L2.

Aunque los materiales docentes no son el único recurso educativo de que disponen el profesorado o el alumnado, los manuales y gramáticas de español LE/L2 tienen una indiscutible presencia en la práctica de aula. El informe *El español en el mundo. Anuario del*

*Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes 2021, p. 137) estima que en 2021 más de 24 millones de personas estudiaban español como lengua extranjera, de modo que las condiciones de enseñanza y aprendizaje del profesorado y alumnado de español en el mundo es muy heterogénea. Así pues, los manuales y gramáticas de español LE/L2 representan una fuente de información accesible y observable del tratamiento de los VPC en la enseñanza y permiten, por lo tanto, un análisis uniforme y estandarizado.

### 3. LOS VERBOS PSEUDOCOPULATIVOS DE CAMBIO DESDE LA PERSPECTIVA DE LA LINGÜÍSTICA COGNITIVA

Las propuestas que se han realizado desde la Lingüística Cognitiva para la descripción formal de los VPC ofrecen un enfoque holístico donde la estructura sintáctica y el significado son inseparables, es decir, se analizan sus construcciones como unidades inherentemente significativas.

Esta perspectiva construccional permite atender al grado de fijación o convencionalidad de la combinación de verbo y atributo y analizar cómo se relaciona con otros contenidos gramaticales, cómo se procesa o cómo se recupera para su uso. Asimismo, la delimitación y definición de sus características formales son las que derivan de su estructura de voz media y el carácter pronominal intransitivo de los verbos que las forman. Esta configuración tiene implicaciones semánticas, pues el sujeto pierde parte de las características de control típicas de un agente activo y, a pesar de ello, sigue participando en el evento como locación depositaria del cambio que designa el verbo (Maldonado 1999: 16). Por último, el enfoque de la Lingüística Cognitiva ofrece una alternativa explicativa a los desafíos descriptivos de los significados individuales de los diferentes VPC. La elección de uno u otro verbo define la visión que tiene el hablante del cambio que percibe, de modo que es esencial establecer la diferencia de uso de cada verbo en el caso de construcciones casi paralelas como las de los ejemplos de (2), denominadas *enunciados espejo* para esta investigación.

- (2) a. *Neus se ha hecho vegetariana*
- b. *Neus se ha vuelto vegetariana*

Entre los principios epistemológicos de la Lingüística Cognitiva destaca la idea de que el lenguaje está motivado por la experiencia humana, de modo que se puede recurrir a la corporeización para representar de forma abstracta conceptos complejos como es el evento de cambio. Esta idea, junto a la metáfora conceptual LOS CAMBIOS SON MOVIMIENTOS (Lakoff y Johnson 1999: 147), ayuda a entender el evento descrito por los VPC como movimientos de desplazamiento físico de un estado inicial A a un estado final B y su representación mediante el esquema ORIGEN-CAMINO-META (Lakoff 1987). La interpretación que el conceptualizador hace de la escena que percibe permite expresar distintas perspectivas, desde distintos niveles de atención y distintos marcos de referencia. Así pues, este enfoque facilita la interpretación del significado de *hacerse* como creación o realización de una acción con una finalidad determinada; el de *volverse* como un movimiento giratorio completo (Nilsson et al. 2014: 146) o un cambio de dirección o desvío relacionado con la idea de deterioro (Gómez Vicente 2020: 25); el de *ponerse* como un cambio semejante al cambio de lugar que sufre un objeto que un sujeto posiciona en un lugar diferente al lugar original de posición en un espacio mental (Gómez Vicente 2020: 23); y el de *quedarse* como el resultado de un cambio donde la entidad deja de pertenecer a un dominio y pasa al estado final que recibe el foco de atención (Van Gorp 2017: 364).

Según esto, en los ejemplos de (2), donde Neus pasa de no ser vegetariana a serlo, el hablante que emite el enunciado (2a) pone el foco en la creación de la nueva situación (ahora es vegetariana, antes no) e implícitamente expresa el paso por un proceso para llegar a adoptar el nuevo estado, por ejemplo, la toma de conciencia contra la explotación animal para el consumo. En cambio, en (2b) se pone énfasis en la oposición con un estado previo antagónico, de modo que el hablante elegiría expresarse con este enunciado ante la sorpresa de que Neus, que no se perdía una barbacoa, sea ahora vegetariana.

De forma más reciente, en el plano teórico y con el fin de contribuir a la solución explicativa de las construcciones pseudocopulativas de cambio, Cheikh-Khamis (2022) propone una aproximación basada en el análisis construccional para los verbos *hacerse* y *volverse*. Esta consiste en una familia de construcciones de VPC organizadas jerárquicamente de la más general, un patrón abstracto general de la construcción canónica de cambio [Sujeto VPC Objeto], a la más específica, es decir, un nivel donde los roles semánticos de la construcción están saturados por elementos léxicos. Se trata de un planteamiento que permite establecer una serie de regularidades de significado para cada nivel de especificación de la construcción superando la idea de subcategorización verbal y, además, permite entrever ciertos significados que pasarían inadvertidos en otro tipo de análisis menos profundos. A nivel pedagógico, dichos esquemas sirven como herramienta de guía para la interpretación del significado de las construcciones de VPC.

Este modelo construccional, extrapolable a otros verbos pseudocopulativos de cambio, refuerza la idea de indisolubilidad entre la gramática y el léxico de la lengua y ofrece una adecuación descriptiva gramatical mayor, lo cual resulta esencial, tanto en el ámbito de investigación de adquisición de lenguas como en el plano didáctico. Aunque no ha sido implementado pedagógicamente, puede servir como base epistemológica para el posterior desarrollo de materiales para la enseñanza de los VPC en español LE/L2. Para una futura implementación, se podrían aplicar las sugerencias aportadas por estudios como los de Llopis-García (2009) y Castañeda et al. (2014), pues proponen modelos de instrucción de construcciones de difícil adquisición basados en la Lingüística Cognitiva.

Hasta que las propuestas explicativas del enfoque construccional de la Lingüística Cognitiva para los verbos pseudocopulativos de cambio del español tengan un reflejo en los materiales didácticos, en este trabajo se muestran los resultados del análisis crítico del tratamiento de los VPC del español en un corpus de manuales y gramáticas de enseñanza de español LE/L2 para determinar sus



dificultades explicativas y proponer soluciones que mejoren su posible implementación.

En el siguiente apartado se expone la metodología con la que se ha trabajado en este artículo.

#### 4. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Para este estudio se han recogido muestras de materiales docentes de español EL/L2 (manuales y gramáticas) de uso frecuente en centros de enseñanza tales como universidades, escuelas o academias de idiomas con el fin de analizarlos y obtener conclusiones contrastables. Su análisis se lleva a cabo mediante un cuestionario creado para este propósito que se organiza en torno a diez criterios basados en principios pedagógicos para la enseñanza de estructuras de difícil adquisición que permite un análisis cualitativo y cuantitativo. A continuación, se recoge el proceso de construcción del corpus de materiales, así como las bases teóricas para la creación del cuestionario de análisis.

##### 4.1. Creación del corpus de materiales docentes para el análisis

Los materiales que conforman el corpus de análisis abarcan los niveles de B1 a C2 del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (Consejo de Europa 2002, MCER en adelante) por ser los niveles donde el Plan Curricular del Instituto Cervantes (Instituto Cervantes 2007, PCIC en adelante) menciona la enseñanza de los verbos pseudocopulativos de cambio. Los contenidos nocionales, gramaticales y pragmáticos relacionados con los verbos pseudocopulativos de cambio recogidos el PCIC se muestran en la Tabla 1.

Según el PCIC, no es hasta el nivel B2 cuando se sugiere su tratamiento como contenido gramatical bajo el epígrafe de *verbos pseudocopulativos*, aunque en el nivel B1 aparecen como construcciones en nociones específicas.

Así pues, en una primera fase de selección de materiales, se recopilaron un total de 64 títulos que suponían un total de 92 volúmenes, incluyendo el libro del estudiante, el libro de

ejercicios y el libro del profesor. Todos ellos pertenecen a editoriales españolas, presentan diversas corrientes metodológicas, tienen carácter generalista y se destinan tanto a cursos intensivos como extensivos. Se excluyeron de la selección los manuales destinados a un tipo de alumnado o fin concreto, como aquellos métodos de español con fines específicos (p. ej., *Socios 2*, Martínez Rodríguez y Sabater 2007), métodos de español para niños y adolescentes (p. ej., *Gente Joven 4*, Alonso, Martínez y Sans 2013), métodos de español para hablantes de una lengua en particular (p. ej., *Español Ya*, De Prada et al. 2009), métodos o manuales destinados a la preparación del Diploma de Español como Lengua Extranjera (p. ej., *¡Dale al DELE! B2*, Puertas y Tudela 2013) o a la práctica de destrezas lingüísticas concretas (p. ej., *Escritura. Nivel Avanzado B2*, Álvarez Martínez 2012).

De los materiales analizados en esta primera fase de selección, se eliminaron aquellos que trataban los verbos de cambio de forma superficial. En concreto, se descartaron los siguientes materiales:

- *El ventilador* (Chamorro et al. 2005) porque, aunque aparecen los verbos *ponerse* y *quedarse*, no se mencionan explícitamente como verbos de cambio, sino dentro de la explicación del contraste de tiempos de pasado señalando la diferencia entre un estado (verbo *estar*) y los cambios de estado (verbos *ponerse* y *quedarse*).
- *Bitácora 4* (Garmendia et al. 2014) porque el único volumen de los cuatro que forman la colección en el que aparece el verbo *ponerse* no proporciona una enseñanza explícita de su funcionamiento ni de la de los otros verbos de cambio.
- *¡A debate!* (Gironzetti et al. 2013) porque es un manual que no está destinado a la enseñanza y práctica explícita de contenido gramatical. Aquí, los verbos de cambio (*ponerse*, *volverse*, *hacerse*, *quedarse*, *convertirse en*, *llegar a ser*) aparecen en un ejercicio en una sección final de forma complementaria y donde no hay explicación de su funcionamiento.

B1	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nociones específicas:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Acciones y posiciones que se realizan con el cuerpo <i>quedarse quieto/dormido/agachado/de espaldas/de rodillas</i></li> <li>- Identidad personal/datos personales: <i>quedarse viudo, relaciones familiares quedarse huérfano</i></li> <li>- Aprendizaje y enseñanza: <i>quedarse en blanco</i></li> <li>- Religión y filosofía: <i>convertirse al cristianismo/al hinduismo/ al islamismo, hacerse católico/budista</i></li> <li>- Edad: <i>hacerse mayor</i></li> <li>- Sentimientos y estados de ánimo: <i>ponerse triste/contento/de mal humor</i></li> <li>- Salud y enfermedades: <i>ponerse enfermo/malo/bien.</i></li> </ul> </li> </ul>
B2	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gramática: <i>ponerse, quedarse, hacerse, volverse</i></li> <li>- Tácticas y estrategias pragmáticas. Significados interpretados:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Metáforas. Expresiones con verbos de cambio: <i>volverse loco, ponerse como un tomate, quedarse de piedra.</i></li> </ul> </li> <li>- Nociones generales:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aspectos de desarrollo/cambio: <i>convertirse (en/al), ponerse guapo/pálido/moreno/colorado, quedarse quieto/preocupado/sordo/calvo, parado, volverse egoísta/encantador/insoportable/más flexible, hacerse rico/mayor/budista</i></li> </ul> </li> <li>- Nociones específicas:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dieta y nutrición: <i>ponerse malo/pudrirse</i></li> <li>- Estética: <i>ponerse guapo</i></li> <li>- Sentimientos y estados de ánimo: <i>ponerse furioso/histérico, volverse loco</i></li> </ul> </li> </ul>
C1	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gramática:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Verbos de cambio: <i>mostrarse, mantenerse.</i> Verbos acabados en <i>a-, -ar, en-, -ecer, -ecer</i>: <i>abaratar, ablandar, aflojar encarecer, enfurecer oscurecer, humedecer, fortalecer</i></li> </ul> </li> <li>- Nociones generales:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Humedad, sequedad: <i>ponerse como una sopa,</i></li> <li>- Movimiento y estabilidad: <i>ponerse en marcha, ponerse en movimiento</i></li> <li>- Medidas. Temperatura: <i>quedarse frío</i></li> </ul> </li> <li>- Nociones específicas:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dieta y nutrición: <i>ponerse morado</i></li> <li>- Sentimientos y estados de ánimo: <i>ponerse a dar saltos de alegría/enfermo/de un humor de perros/de los nervios</i></li> </ul> </li> <li>- Macrofunción descriptiva: <i>Recuerdo lo que le pasó a Ana cuando fueron a la playa hace unos años. Llevaban dos días de vacaciones y un día ella se compró una crema nueva para protegerse del sol. No debió de mirar bien la etiqueta del producto y se puso como un cangrejo.</i></li> </ul>
C2	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gramática: <i>tornarse</i></li> <li>- Nociones generales:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Grado: <i>de un +sustantivo: ponerse de un simpático</i></li> <li>- Medidas. Temperatura: <i>quedarse tieso</i></li> </ul> </li> <li>- Nociones específicas:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sentimientos y estados de ánimo: <i>ponerse rojo ~ de ira/de rabia, ponerse ~ como una furia/hecho una fiera quedarse ~ helado/boquiabierto/pasmado/de una pieza, helarse la sangre, quedarse como nuevo</i></li> <li>- Acciones y posiciones que realizan con el cuerpo: <i>estar/permanecer/quedarse impertérrito.</i></li> <li>- Éxito, logro: <i>hacerse de oro</i></li> </ul> </li> </ul>

Tabla 1. Referencias acerca de los VPC en el PCIC.

Por último, otros como *Gramática y recursos comunicativos* (VV.AA. 2008), *Curso superior de español* (Moreno 1991) y *Español 2000* (García et al. 1991) exponen los verbos (*ponerse, volverse, hacerse, quedarse, convertirse en, llegar a ser y caer*) en esquemas junto a una explicación mínima

y un ejemplo por verbo o sin explicación gramatical siquiera.

Una vez terminado este cribado, el corpus de trabajo del estudio quedó construido por un total de 35 títulos (62 volúmenes), tal y como se resumen en la Tabla 2, y se denominó *Corpus HVAN-español LE/L2*.



NIVEL MCER	MANUALES DE ESPAÑOL LE/L2	GRAMÁTICAS DE ESPAÑOL LE/L2
B	<i>Español sin fronteras 2</i> (Moreno et al. 2005c, d)	<i>Curso intensivo de español</i> (Fernández et al. 1990 y 1991) <i>Gramática explicada</i> (González Seara 2012)
B1	<i>Nuevo Sueña 2</i> (Cabreirizo et al. 2015a, b, c) <i>Vuela 5</i> (Alarcón et al. 2006) <i>Nuevo Avance 4</i> (Moreno et al. 2010a, b) <i>En acción 2</i> (Verdía et al. 2005)	
B2	<i>En acción 3</i> (Verdía et al. 2007 y Lomo et al. 2007) <i>Nuevo Avance 6</i> (Moreno et al. 2011c y 2012) <i>Abanico</i> (Chamorro et al. 2006 a, b, c) <i>Nuevo Prisma B2</i> (Equipo Nuevo Prisma 2015; Hermoso et al. 2015 y Cerdeira et al. 2015) <i>Método 4</i> (Peláez Santamaría et al. 2014a, b, c) <i>Meta ELE Final 2</i> (Rodríguez et al. 2014) <i>Gente 3</i> (Castón 2004 y Martín Peris et al. 2004) <i>A fondo</i> (Coronado et al. 2003) <i>Agencia ELE</i> (Muñoz 2013 y Fernández et al. 2013) <i>Vente 3</i> (Del Mazo de Unamuno et al. 2015) <i>Embarque 3</i> (Alonso et al. 2012a, b) <i>Pasaporte</i> (Cerroloza et al. 2010a, b) <i>ELE Actual</i> (Borobio 2013 y Borobio et al. 2013a, b) <i>Aula Internacional 5</i> (Becerril et al. 2015 y Corpas et al. 2015) <i>Etapas Plus</i> (Equipo Entinema 2013 y De Dios et al. 2013) <i>Lengua viva 3</i> (Gaínza et al. 2013a, b)	<i>Gramática Anaya</i> (Hernández et al. 2007) <i>Competencia gramatical</i> (Cano et al. 2008)
C	<i>Dominio</i> (Gálvez et al. 2007)	
C1	<i>Español sin fronteras 3</i> (Moreno et al. 2005a, b) <i>En acción 4</i> (Gutiérrez 2010) <i>Lengua viva 4</i> (Natal et al. 2008 y Fernández González 2008) <i>A fondo 2</i> (Coronado et al. 2004)	<i>Temas de gramática</i> (Moreno 2008)
C2	<i>Curso de perfeccionamiento</i> (Moreno et al. 1991)	
TODOS		<i>Diccionario de gramática</i> (Cerroloza 2005) <i>Gramática en contexto</i> (Jacobi et al. 2011) <i>Gramática comunicativa del español</i> (Matte Bon 1992)

Tabla 2. Títulos y códigos de los materiales que conforman el *Corpus HVAN-español LE/L2*.

La nomenclatura del nivel de alguno de los materiales se ha modificado para unificarla según los niveles establecidos por el MCER: A1 (Acceso), A2 (Plataforma), B1(Umbral), B2 (Avanzado), C1 (Dominio operativo eficaz) C2 (Maestría). Así, el nivel medio equivaldría a B1, avanzado a B2 y superior a C1.

#### 4.2. Criterios pedagógicos para el análisis.

En este subapartado se establece una serie de criterios empíricos para el análisis de materiales resultado de una reflexión pedagógica sobre las necesidades de tratamiento de construcciones de difícil adquisición. Estos criterios permiten

comprobar cómo se están enseñando los verbos de cambio y qué efectos provoca en los procesos de adquisición de estas formas.

En primer lugar, se considera esencial una correcta delimitación del contenido lingüístico que se presenta bajo el epígrafe *verbos pseudocopulativos de cambio*, es decir, si los materiales presentan los VPC como un contenido lingüístico concreto y diferenciado y, si lo hacen, qué verbos forman parte de ese grupo (criterio 1). Definido el contenido gramatical a trabajar, este debe vincularse con otros de tipo nocifuncional, léxico o cultural como, por ejemplo, información sobre sus particularidades sintácticas, colocaciones o expresiones idiomáticas en las que aparecen o usos pragmáticos diferentes, si los tuvieran. Se debe intentar minimizar el uso de términos de metalenguaje, pero en el caso de usarse, debe ser comprensible y rentable, es decir, un metalenguaje de uso frecuente, reconocible por el alumnado y que no suponga una dificultad añadida para el procesamiento. En definitiva, la instrucción explícita debe incluir, además de ejemplos de reglas sintácticas, claves semánticas y contextos claros donde pueden encontrarse (criterio 2) para permitir al alumnado afianzar el conocimiento de uso de cada construcción de cambio (Baralo 2006).

Es recomendable, igualmente, no recurrir a descripciones que incluyan variables semánticas de +/-duración, +/-voluntariedad, +/-gradualidad o +/-positividad, como es el caso de las que aparecen en numerosos estudios lingüísticos de español L1 (véanse Crespo 1949, p. 211; Coste y Redondo 1965, p. 500; Navas Ruiz 1963, p. 82; Eberenz 1985, p. 467; Fente 1970, p. 166; Porroche Ballesteros 1988, p. 135; o Nilsson et al. 2014, pp. 153-157). De igual modo, es aconsejable que no se incluyan expresiones poco precisas que no faciliten la identificación inequívoca de los contextos de aparición (Alonso Raya y Martínez Gila 2006). La descripción del funcionamiento gramatical de estas construcciones complejas debe aspirar a facilitar la automatización de asociación entre estructura y significado mediante rutinas operativas (Castañeda Castro y Alhmoud 2014). Así pues, el input que proporcionen estas fuentes debe ser un input estructurado (Lee y VanPatten 2003), es decir,

que se ha alterado con fines pedagógicos para facilitar este proceso (criterio 3).

Aplicar esta idea a la enseñanza de VPC pasa por vincular los verbos *ponerse*, *quedarse*, *hacerse* o *volverse* con un significado específico de cambio de estado. Si cada verbo configura de manera distinta la forma en que el sujeto experimenta tal cambio, el alumnado debe poder comprender la diferencia semántica de dos construcciones con un mismo ítem léxico y dos verbos distintos (criterio 4).

Si la elección del verbo en una construcción no es libre y no hay exclusividad de combinación (Eddington 1999), la instrucción debe centrarse en explicar los valores aspectuales y discursivos de las posibles combinaciones. Más importante aún, debe invitar al alumnado a resolver, mediante la reflexión, la perspectiva tomada o las imágenes alternativas de la misma situación según la construcción elegida (Nilsson et al. 2014; Van Gorp 2017). Para ello se puede recurrir a métodos facilitadores como la interpretación metafórica de la construcción o el uso de imágenes, recursos visuales u otro tipo de soporte gráfico que apoyen la explicación de su funcionamiento (criterios 5 y 6). Esta duplicidad de código, lingüístico y visual, favorece la creación de un punto de acceso adicional al lexicón y una mayor retención del significado y forma de la estructura. La fluidez y el tiempo real de recuperación de las estructuras adquiridas mejoran cuando se asocia un estímulo verbal con uno no verbal porque, al tener más de un tipo de entrada cognitiva, es más accesible (Arnold 2000; Boers y Lindstromberg 2009).

De forma paralela a la explicación del significado de la construcción, los materiales deben ofrecer un input del contenido gramatical lo suficientemente rico (criterio 7) como para que su producción lingüística en las actividades que sigan a la explicación sea igualmente efectiva (Ellis 2002; Cadierno y Eskildsen 2015). De no ser así, el esfuerzo cognitivo necesario para resolver los ejercicios conlleva un alto coste y el aprendizaje deja de ser rentable. Cuanto mayor sea el número de exponentes, más fácil es que el alumnado reconozca relaciones de semejanza que le permitan empezar a expresarse.



A la coherencia explicativa interna debe sumarse la externa, es decir, la integración de los contenidos gramaticales en una secuencia didáctica donde se vinculen con nociones y funciones relacionadas (criterio 8). En consecuencia, las tareas prácticas que se propongan deben propiciar el análisis, el descubrimiento y presentar de forma equilibrada dinámicas de práctica sistemática de los conocimientos recién adquiridos para que estos se incorporen y puedan ser usados de manera espontánea en la comunicación libre.

Adicionalmente, dado que la enseñanza explícita sin oportunidad de práctica no es útil, se debe potenciar la interacción como medio para automatizar los recursos lingüísticos aprendidos y fomentar la negociación de significado de contenidos nuevos (Ellis 2005). En la propuesta de ejercicios prácticos (criterios 9 y 10), se puede optar por actividades sistemáticas para practicar las destrezas de un elemento concreto, pero el fin último debe ser alcanzar un conocimiento procedimental de la L2 altamente automatizado. No tienen por qué tratarse de actividades de respuesta cerrada, sino que pueden ser de tipo abierto, siempre y cuando se aliente al alumnado a ser preciso tanto en la forma como en el contenido. Se considera que un material debería, al menos, ofrecer actividades de comprensión y expresión oral y escrita, ya sean estas de práctica controlada o libre.

Otro tipo de propuestas, como las actividades de descubrimiento, pueden ayudar a utilizar el conocimiento explícito y facilitar la adquisición de conocimiento implícito mediante un procesamiento más profundo al motivar la curiosidad del alumnado por una característica determinada del lenguaje. Las actividades de respuesta única y cerrada donde se monitorice el proceso deben combinarse con actividades abiertas en las que el alumnado tome decisiones sobre su actuación y se apliquen y transmitan significados en contextos reales. En definitiva, el objetivo de las actividades prácticas debe ser el de involucrar activamente al estudiantado en las fases de asociación y elaboración cognitiva para favorecer su autonomía (Estaire y Zanón 1990).

Las reflexiones pedagógicas expuestas en este apartado abordan aspectos esenciales para el tratamiento de elementos gramaticales de difícil adquisición, tales como su presentación y explicación formal y las actividades prácticas necesarias para su adquisición. La Tabla 3 resume estos diez criterios pedagógicos para el análisis de los verbos pseudocopulativos de cambio.

En el apartado 4.3 se recoge la herramienta de diagnóstico que se ha construido para el análisis del tratamiento de las construcciones de VPC en los manuales y gramáticas del *Corpus HVAN-español LE/L2*.

Criterio 1	Presentación del contenido
Criterio 2	Explicación completa: información sintáctica, relación con otros contenidos lingüísticos, aparición en expresiones idiomáticas, etc.
Criterio 3	Explicación objetiva: no contiene criterios subjetivos
Criterio 4	Explicación de estructuras espejo
Criterio 5	Explicación de interpretación metafórica
Criterio 6	Estímulos multimodales en la explicación
Criterio 7	Exponentes y ejemplos
Criterio 8	Integración en una secuencia didáctica
Criterio 9	Actividades de práctica formal
Criterio 10	Actividades de inferencia, reflexión y autonomía

Tabla 3. Criterios pedagógicos de análisis de materiales de español LE/L2.

### 4.3. Cuestionario para el análisis del tratamiento de VPC en materiales docentes de español LE/L2

El siguiente cuestionario se ha construido a partir de los diez criterios pedagógicos descritos en la subsección anterior, los cuales se despliegan a su vez en una serie de preguntas o subsecciones más explicativas. Para medir el grado de cumplimiento de estos criterios se ha empleado una escala Likert de cuatro segmentos, siendo 4 que trabaja

los verbos pseudocopulativos de cambio de forma muy satisfactoria; 3, que los trabaja de forma bastante satisfactoria; 2, que los trabaja de forma deficiente; y 1, que los trabaja de forma muy deficiente. Metodológicamente, se optó por no proporcionar un segmento intermedio en la escala para reducir el margen de una interpretación neutra de los criterios y subcriterios propuestos y asegurar una evaluación positiva o negativa de los mismos.

El cuestionario de análisis es el que se recoge en la Figura 1.

Manual: Código:	1	2	3	4
<b>1. La presentación de los verbos es suficiente y significativa</b>				
1.1 ¿Se presenta los verbos pseudocopulativos en un grupo diferenciado? 1.2 ¿Incluye los cuatro verbos pseudocopulativos <i>ponerse, volverse, hacerse, quedarse</i> ? Si no se presentan todos, ¿el criterio de elección tiene un propósito? 1.3 ¿Se presentan relacionados entre sí? 1.4 ¿A cada verbo le corresponde una explicación y es suficiente?				
	1	2	3	4
<b>2. La explicación es completa: información sintáctica, relación con otros verbos, expresiones idiomáticas, etc.</b>				
2.1 ¿La aproximación a la explicación es inductiva? 2.2 ¿Es comprensible y rentable el metalenguaje? 2.3 ¿Incluye otro tipo de información sintáctica, semántica, pragmática, etc.?				
	1	2	3	4
<b>3. La explicación no contiene criterios subjetivos</b>				
3.1 ¿Hay ausencia de adverbios u otros elementos de frecuencia o probabilidad que hagan la regla imprecisa o flexible? 3.2 ¿Omite aspectos de +/-duración, +/-voluntariedad, +/-gradualidad o +/-positividad? 3.3 ¿Prescinde de criterios extralingüísticos?				
	1	2	3	4
<b>4. Se explican las estructuras espejo.</b>				
4.1 ¿Hay exponentes que se combinen con más de un verbo? 4.2 ¿Se muestran estructuras espejo? 4.3 ¿Se explica que la alternancia de uso no es arbitraria y conlleva cambio de significado?				



	1	2	3	4
<b>5. Se contempla la interpretación metafórica</b>				
5.1 ¿Se relaciona el verbo pseudocopulativo con el verbo de significado pleno del que procede?				
5.2 ¿Se atiende al significado metafórico del verbo pseudocopulativo?				
5.3 ¿Se atiende al significado metafórico del cambio?				
	1	2	3	4
<b>6. Ofrece estímulos multimodales en la explicación</b>				
6.1 ¿Se acompaña la explicación con un esquema acerca del significado del verbo?				
6.2 Exceptuando el antes y el después, ¿se acompaña la explicación con dibujos o imágenes del proceso de cambio?				
	1	2	3	4
<b>7. Proporciona exponentes suficientes y representativos</b>				
7.1 ¿Los ejemplos de uso son suficientes?				
7.2 ¿Los ejemplos están contextualizados?				
7.3 ¿Se contemplan los ejemplos más paradigmáticos?				
	1	2	3	4
<b>8. Presenta los verbos de cambio integrados en una secuencia didáctica</b>				
8.1 ¿La presentación de los verbos de cambio está ligada a los contenidos anteriores y posteriores?				
8.2 ¿La función de los verbos pseudocopulativos está integrada con las demás funciones de la unidad en que aparecen?				
8.3 ¿Remite a la recuperación de conocimientos previos?				
	1	2	3	4
<b>9. Las actividades de práctica son suficientes y variadas</b>				
9.1 ¿Se proporciona un volumen y calidad de práctica suficientes?				
9.2 ¿Se desarrollan todas las destrezas? (expresión, comprensión e interacción orales y escritas)				
9.3 ¿Se pone foco en la forma?				
9.4 ¿Se ha ofrecido anteriormente el contenido lingüístico para su consecución?				
9.5 ¿Siguen la progresión de comprensión-producción-interacción?				
9.6 ¿Las actividades se vinculan unas con otras? ¿Están secuenciadas?				
9.7 ¿Hay suficiente equilibrio entre actividades cerradas o abiertas?				
9.8 ¿La práctica controlada sirve para presentar la práctica libre?				
9.9 ¿Son comunicativas?				
	1	2	3	4
<b>10. Las actividades ofrecidas promueven la inferencia, la reflexión y la producción</b>				
10.1 ¿Se implica al alumnado mediante la toma de decisiones, negociación e interpretación en la resolución de las actividades?				
10.2 ¿Contiene procedimientos de autoevaluación?				
10.3 ¿Estimula el uso de recursos para el aprendizaje autónomo?				
10.4 ¿Se proporcionan oportunidades para que el alumnado reflexione sobre su propio aprendizaje?				

Figura 1. Cuestionario para el análisis de materiales

Para la obtención de datos cuantitativos, una vez aplicado el cuestionario sobre los materiales docentes, se calcula la mediana de los valores atribuidos a las preguntas dentro de cada criterio, estas se suman y dan como resultado un coeficiente que permite clasificar los manuales y gramáticas según su grado de cumplimiento de los criterios establecidos. Así, habiendo 10 criterios y siendo 4 el valor máximo de cada criterio, un material que cumpliera todos ellos de forma muy satisfactoria tendría un coeficiente final de 40. La Tabla 4 muestra los cuatro rangos en que se dividen los coeficientes para la clasificación según el grado de cumplimiento de los criterios. Por ejemplo, el cuarto rango abarca los coeficientes que van de 30 (no incluido, de ahí el uso del paréntesis), a 40 (incluido, de ahí el uso del corchete).

Rango de coeficiente	Grado de cumplimiento de los criterios
[0-10]	Muy deficiente
(10-20]	Bastante deficiente
(20-30]	Bastante satisfactorio
(30-40]	Muy satisfactorio

Tabla 4. Criterios de clasificación de los manuales según coeficiente y grado de cumplimiento de los criterios de análisis.

En el caso de las gramáticas, al no analizarse en estas el criterio 8 relativo a la integración de la explicación en una secuencia didáctica, el coeficiente máximo es 36, tal y como se recoge en la Tabla 5.

Rango de coeficiente	Grado de cumplimiento de los criterios
[0-9]	Muy deficiente
(9-18]	Bastante deficiente
(18-27]	Bastante satisfactorio
(27-36]	Muy satisfactorio

Tabla 5. Criterios de clasificación de las gramáticas según coeficiente y grado de cumplimiento de los criterios de análisis.

Los datos cuantitativos derivados de la aplicación del cuestionario permiten hacer un diagnóstico del grado de adecuación

de los materiales docentes de español EL/L2 al tratamiento de las construcciones de VPC como contenido gramatical de difícil adquisición. Por otro lado, permite también un análisis cualitativo para valorar la aptitud de un manual para enseñar estos verbos de manera satisfactoria según un enfoque pedagógico comunicativo, basado en el uso y la capacitación del alumnado para entender su funcionamiento.

## 5. RESULTADOS

En este apartado se incluyen los resultados, tanto de tipo cualitativo como cuantitativo, tras la aplicación del cuestionario a los materiales del *Corpus HVAN-español LE/L2*.

### 5.1. Resultados cuantitativos

Los datos recogidos en la Tabla 6 revelan que, de los 27 manuales analizados, 15 obtienen un coeficiente igual o mayor a 20, el punto medio de la clasificación, por lo cual se valoran como *bastante satisfactorios*. Los restantes 12 manuales se valoran como *bastante deficientes*. Nótese que ningún manual del *Corpus HVAN-español LE/L2* alcanza la clasificación de *muy satisfactorio* o *muy deficiente*, aunque los dos que ocupan el primer y último puesto respectivamente, están cerca de alcanzarlas.

Manual	Coeficiente	Tratamiento de los VPC
<i>Aula Internacional 5</i> (Becerril et al. 2015 y Corpas et al. 2015).	27,5	Bastante satisfactorio
<i>Nuevo Prisma B2</i> (Equipo Nuevo Prisma 2015, Hermoso et al. 2015 y Cerdeira et al. 2015)	27	Bastante satisfactorio
<i>Método 4</i> (Peláez Santamaría et al. 2014a, b, c)	25,5	Bastante satisfactorio
<i>Agencia ELE</i> (Muñoz 2013 y Fernández et al. 2013)	25	Bastante satisfactorio
<i>En acción 3</i> (Verdía et al. 2007 y Lomo et al. 2007)	24,5	Bastante satisfactorio



Manual	Coefficiente	Tratamiento de los VPC
<i>En acción 2</i> (Verdía et al. 2005)	24	Bastante satisfactorio
<i>Etapas Plus</i> (Equipo Entinema 2013 y De Dios et al. 2013)	24	Bastante satisfactorio
<i>Pasaporte</i> (Cerroloza et al. 2010a, b)	23,5	Bastante satisfactorio
<i>ELE Actual</i> (Borobio 2013 y Borobio et al. 2013a, b)	22,5	Bastante satisfactorio
<i>Gente 3</i> (Castón 2004 y Martín Peris et al. 2004)	21,5	Bastante satisfactorio
<i>En acción 4</i> (Gutiérrez 2010)	21	Bastante satisfactorio
<i>Dominio</i> (Gálvez et al. 2007)	21	Bastante satisfactorio
<i>Meta ELE Final 2</i> (Rodríguez et al. 2014)	20,5	Bastante satisfactorio
<i>Lengua viva 3</i> (Gáinza et al. 2013a, b)	20	Bastante satisfactorio
<i>Embarque 3</i> (Alonso et al. 2012a, b)	20	Bastante satisfactorio
<i>Nuevo Sueña 2</i> (Cabreirizo et al. 2015a, b, c)	19,5	Bastante deficiente
<i>Abanico</i> (Chamorro et al. 2006 a, b, c)	18,5	Bastante deficiente
<i>A fondo</i> (Coronado et al. 2003)	18	Bastante deficiente
<i>Vuela 5</i> (Alarcón et al. 2006)	18	Bastante deficiente
<i>Nuevo Avance 6</i> (Moreno et al. 2011c, 2012)	17,5	Bastante deficiente
<i>Nuevo Avance 4</i> (Moreno et al. 2010a, b)	16,5	Bastante deficiente
<i>Español sin fronteras 3</i> (Moreno et al. 2005a, b)	15,5	Bastante deficiente
<i>Español sin fronteras 2</i> (Moreno et al. 2005c, d)	15	Bastante deficiente
<i>Lengua viva 4</i> (Natal et al. 2008 y Fernández González 2008)	14,5	Bastante deficiente
<i>Curso de perfeccionamiento</i> (Moreno et al. 1991)	14,5	Bastante deficiente
<i>A fondo 2</i> (Coronado et al. 2004)	12,5	Bastante deficiente
<i>Vente 3</i> (Del Mazo de Unamuno et al. 2015)	12	Bastante deficiente

Tabla 6. Clasificación de manuales de español LE/L2 según los criterios pedagógicos.

Asimismo, los resultados del análisis de gramáticas, recogido en la Tabla 4.7, señalan que solo 2 de las 8 gramáticas analizadas se clasifican dentro del segmento *bastante satisfactorio* y el resto dentro de *bastante deficiente*.

Gramática	Coefficiente	Tratamiento de los VPC
<i>Gramática explicada</i> (González Seara 2012)	19,5	Bastante satisfactorio
<i>Gramática Anaya</i> (Hernández et al. 2007)	19	Bastante satisfactorio
<i>Temas de gramática</i> (Moreno 2008)	18	Bastante deficiente
<i>Gramática en contexto</i> (Jacobi et al. 2011)	18	Bastante deficiente
<i>Competencia gramatical</i> (Cano et al. 2008)	17	Bastante deficiente
<i>Curso intensivo de español</i> (Fernández et al. 1990 y 1991)	17	Bastante deficiente
<i>Gramática comunicativa del español</i> (Matte Bon 1992)	15	Bastante deficiente
<i>Diccionario de gramática</i> (Cerroloza 2005)	13,5	Bastante deficiente

Tabla 7. Clasificación de gramáticas de español LE/L2 según los criterios pedagógicos.

Ningún manual o gramática obtiene la clasificación de *muy satisfactorio* o *muy deficiente*, aunque aquellos que ocupan el primer y último puesto respectivamente, están cerca de alcanzarlas. No obstante, es interesante prestar atención al análisis pormenorizado de las preguntas en las que se despliegan los criterios, porque permiten detectar aspectos tanto positivos como negativos que no quedan reflejados en el coeficiente final y que son cualitativamente interesantes.

## 5.2. Resultado cualitativos

### 5.2.1. CRITERIO 1. PRESENTACIÓN DEL CONTENIDO

En los materiales analizados se encuentran elementos de diferente naturaleza bajo

el epígrafe *verbos de cambio*: verbos pseudocopulativos como *ponerse*, *hacerse*, *volverse* y *quedarse*; verbos de significado pleno de cambio como *convertirse en* o *transformarse en*; perífrasis verbales como *llegar a (ser)*, *terminar/acabar de*, *pasar de ser ... a ser*; y otros verbos de movimiento con significado metafórico de cambio como *salir*, así como la construcción de [*hacer + adj.*]. Aunque un gran número presenta *llegar a ser* como verbo de cambio, incluso por delante de *convertirse en* en porcentaje de aparición, los verbos *ponerse*, *hacerse*, *volverse* y *quedarse* aparecen en un porcentaje superior al 80 % en el caso de manuales y en un 100 % en gramáticas, tal y como se observa en la Tabla 8. Esto refuerza la idea de considerar estos cuatro verbos como un grupo diferenciado,

que comparten características lingüísticas y que merecen ser estudiados como tal.

En cuanto al nivel del MCER en que los materiales trabajan los verbos de cambio, estos aparecen en un 75,5 % de los casos en los niveles B1 y B2 (o intermedio para los manuales que no se ajustan al MCER) frente a un 24,5 % que lo hace en niveles superiores. Estos datos están recogidos en la Tabla 9 y se representan en la Figura 2.

Un buen número de materiales, 25 títulos de los 35 analizados, cumplen de manera muy satisfactoria con el criterio 1 e incluyen bajo el nombre *verbos de cambio*, como mínimo, los verbos *ponerse*, *volverse*, *hacerse*, *quedarse*, es decir, contemplan un número de verbos de cambio suficiente, y ofrecen una

Verbo	% aparición general	% aparición manuales	% aparición gramáticas
<i>ponerse</i>	91,43 %	88,89 %	100 %
<i>hacerse</i>	88,57 %	85,19 %	100 %
<i>volverse</i>	91,43 %	88,89 %	100 %
<i>quedarse</i>	80,00 %	74,07 %	100 %
<i>convertirse/transformarse en</i>	60,00 %	55,56 %	75 %
<i>llegar a ser/llegar a</i>	60,00 %	59,26 %	62,5 %
<i>terminar acabar de</i>	8,57 %	7,41 %	12,5 %
<i>hacer + adj.</i>	2,86 %	3,70 %	0 %
<i>pasar de ser... a ser</i>	2,86 %	3,70 %	0 %
<i>salir</i>	2,86 %	0 %	12,5 %

Tabla 8. Frecuencia de aparición de los verbos de cambio en los materiales analizados.

Verbo	B	B1	B2	C	C1	C2	total
<i>ponerse</i>	2	6	16	1	4	1	30
<i>volverse</i>	2	6	16	1	4	1	30
<i>hacerse</i>	1	6	16	1	4	1	29
<i>quedarse</i>	2	3	15	1	4	1	26
<i>llegar a ser/llegar a</i>	2	4	9	1	3	1	20
<i>convertirse/transformarse en</i>	2	3	8	1	3	1	18
<i>terminar acabar de</i>	0	0	1	0	2	0	3
<i>hacer + adj.</i>	0	0	0	0	1	0	1
<i>pasar de ser... a ser</i>	0	0	0	0	1	0	1
<i>salir</i>	0	0	1	0	0	0	1

Tabla 9. Nivel donde se presentan los verbos de cambio.



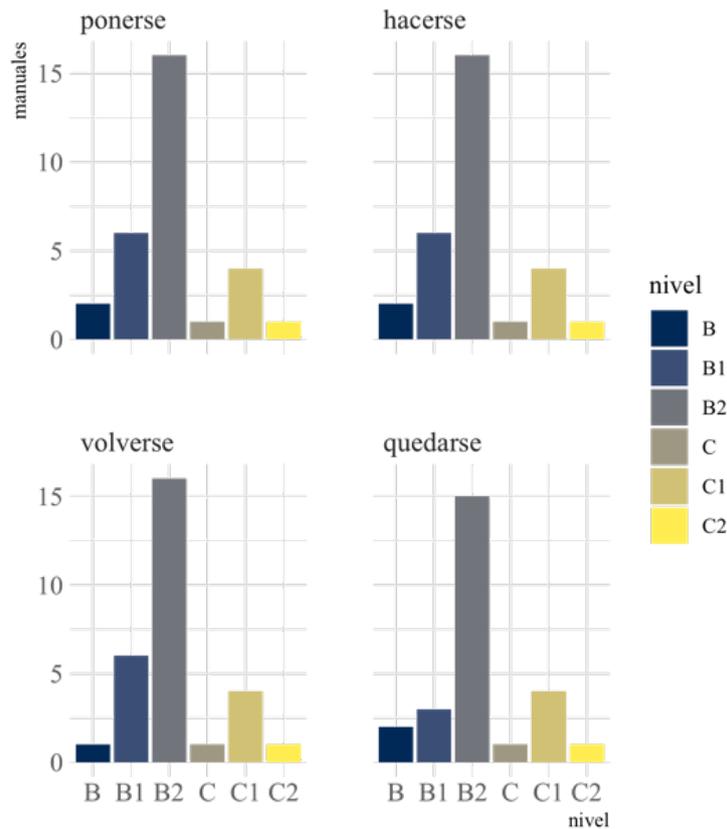


Figura 2. Niveles del MCER donde se presentan los verbos *ponerse*, *hacerse*, *volverse* y *quedarse*.

explicación sobre su funcionamiento más allá de la información combinatoria del tipo *ponerse* + *adjetivos de carácter*. Los materiales que cumplen este criterio de manera menos satisfactoria no incluyen alguno de los verbos, ya sea por razones pedagógicas (entonces lo cumplen bastante satisfactoriamente), o sin razón aparente (entonces lo cumplen insuficientemente). Por ejemplo, en la colección *En acción*, se trabajan los VPC progresivamente según se avanza de nivel: *hacerse* y *volverse* en la unidad 5 de *En acción 2* (Verdía et al. 2005, p. 73) y en la 8 de *En acción 3* (Verdía et al. 2007, p. 111); y *hacerse*, *volverse* y *quedarse* en *En acción 4* (Gutiérrez 2010, p. 32). Sin embargo, el verbo *ponerse* solo se menciona en los anexos gramaticales, no se explica ni se trabaja en el contenido. En *Aula Internacional 5* (Becerril et al. 2015, p. 15-17), *ponerse* y *quedarse* aparecen juntos en la primera unidad bajo el epígrafe de recursos léxicos y los usos y construcciones de *poner* y *quedar*: las construcciones [*ponerse* + adjetivo]

y [*quedarse* + participio], se trabajan junto a otras como [*ponerse a* + infinitivo] y [*quedarse* + gerundio]. En *Gente 3* (Castón 2004 y Martín Peris et al. 2004, pp. 20, 119-125) se trabajan *ponerse* y *quedarse* en la segunda unidad y *hacerse* y *quedarse* en la tercera unidad, siempre bajo el epígrafe *sistema formal* dentro de *formas y recursos*. Sin embargo, aunque se presentan exponentes acerca de cambios de actitud o comportamiento, no se trabaja el verbo *volverse* como tal, aunque se incluye como información adicional en los resúmenes o anexos gramaticales del manual para hablar de *cambios en la vida* bajo la función *expresar transformaciones*.

Por último, también son destacables, en este caso por el incumplimiento total del criterio 1, los manuales de la colección *Español sin fronteras* (Moreno et al. 2005a, b, c, d). En *Español sin fronteras 2* (Moreno et al. 2005d, p. 50), además de no incluirse *hacerse*, la explicación se presenta en el cuaderno de ejercicios sin reflejo alguno en el libro del estudiante y no hay

homogeneidad con la presentación propuesta en *Español sin fronteras 3* (Moreno et al. 2005a, p. 113). En ellos las explicaciones se limitan a una definición y un enunciado ejemplo que, además, son diferentes en cada libro.

En conclusión, se puede afirmar que los verbos de cambio se trabajan preferiblemente en niveles donde el alumnado es, al menos, usuario independiente, y que se presentan como grupo diferenciado, pero sin acuerdo en los verbos que deben incluirse. No todos los manuales o gramáticas incluyen al menos los cuatro VPC más característicos de este grupo: *ponerse*, *volverse*, *hacerse*, *quedarse*; verbos que forman parte de la nómina que la mayoría de estudios teóricos consideran VPC. En general, esto sucede sin que exista un propósito pedagógico, como la presentación paulatina de construcciones o la distribución en niveles por frecuencia de uso.

#### 5.2.2. CRITERIO 2. EXPLICACIÓN SUFICIENTE

Aproximadamente la mitad de los manuales (17 de los 35 títulos analizados) presentan una aproximación inductiva. En 26 de los 35 se considera que el metalenguaje usado en la explicación es asequible y suficiente para comprender en parte el mecanismo de cada verbo y, además, que la explicación que se aporta es productiva, es decir, que el alumnado podrá aplicarla a otros exponentes o contextos de uso. En los 9 manuales restantes se considera que es insuficiente, como el caso de *Lengua viva 4* (Natal et al. 2008 y Fernández González 2008), *Meta ELE Final 2* (Rodríguez et al. 2014) o *Pasaporte* (Cerroloza et al. 2010a, b), pues no ofrecen ninguna explicación del funcionamiento de los VPC, sino únicamente un cuadro con las posibles estructuras y un enunciado ejemplo para cada una. Otro material que incumple este criterio es *Gramática comunicativa del español* (Matte Bon 1992) pues a pesar de su completo análisis sobre el funcionamiento de los VPC, su enfoque teórico lo hace poco asequible a un lector que no tenga conocimiento avanzado del sistema lingüístico español y resulta, por lo tanto, una explicación poco rentable.

En cuanto a otro tipo de información semántica o combinatoria, se ha visto en el

análisis que algunos manuales oponen pares de verbos (por ejemplo, los ya mencionados en el criterio 1) y otros los relacionan con los verbos *ser* y *estar* según el tipo de ítems con que se combinan (p. ej., *Curso de perfeccionamiento*, Moreno et al. 1991, p. 183; *Competencia gramatical en uso. B2*, Cano et al. 2008, pp. 52-57; y *Método 4*, Peláez Santamaría et al. 2014, p. 161). Coinciden estos manuales en que el uso de los verbos *hacerse* y *volverse* se corresponde con *ser*, mientras que *ponerse* y *quedarse* lo hacen con *estar*. Otros oponen los verbos pseudocopulativos con otros verbos de cambio no pseudocopulativos (p. ej., *Curso intensivo de Español: Gramática*, Fernández et al. 1990, p. 105; *A fondo*, Coronado et al. 2003, p. 203; *Gente 3*, Martín Peris et al. 2004, p. 119; y *Gramática en contexto*, Jacobi et al. 2011, p. 348) pero no explican la diferencia de uso de expresiones como *hacerse viejo*, *volverse loco*, *ponerse gordo* o *quedarse viudo* con *envejecer*, *enloquecer*, *engordar* o *enriquecerse* a pesar del “desafío que supone para el dominio del español” (*Curso intensivo de Español: Gramática*, Fernández et al. 1990, p. 105). Los manuales que comparan el uso de verbos pseudocopulativos entre sí hablan de preferencias (*Temas de gramática*, Moreno 2008, p. 103) o identidad de significado y uso (*Curso intensivo de Español: Gramática*, Fernández et al. 1990, p. 103; *Curso de perfeccionamiento*, Moreno et al. 1991, p. 183).

En conclusión, se observa que los manuales tienden a enseñar los contenidos gramaticales con un metalenguaje que el alumnado no tiene porqué manejar (por ejemplo, conceptos como *perífrasis*, *verbos copulativos*, *modo verbal* u *oración adverbial propia*). Muchos materiales incumplen este criterio porque no proporcionan información sintáctica básica sobre cómo funciona cada VPC, de su relación con otros verbos, pseudocopulativos o no, o de su aparición en colocaciones frecuentes o expresiones idiomáticas. Si se han encontrado, y valorado positivamente, los materiales que proponen una explicación de tipo inductivo y que no parten de una presentación meramente gramatical para desembocar en ejercicios de práctica formal. Se ha valorado que la explicación sea funcional, comprensible y libre de metalenguaje y contenga información



semántica y pragmática que guíe al alumnado sobre las restricciones de uso de cada verbo. Las reglas que se expongan deben ser operativas y servir para identificar las combinaciones correctas y descartar las incorrectas.

### 5.2.3. CRITERIO 3. EXPLICACIÓN OBJETIVA

Este criterio lo cumple aquel material que incluya información sobre el comportamiento semántico de los verbos de cambio sin usar criterios basados en términos relativos, imprecisos o subjetivos, porque, si la regla no es rigurosa, la descripción lingüística es poco funcional. Esto se aprecia en el uso de expresiones imprecisas acerca de la frecuencia de uso o en la oposición de criterios semánticos como la duración, voluntariedad, gradualidad o positividad difíciles de concretar. Véase la siguiente selección de ejemplos:

#### (3) *Hacerse*:

- a. “En ocasiones, expresa un cambio de cualidad que no ocurre internamente, sino de forma externa al individuo”. *Gramática Anaya* (Hernández et al. 2007, p. 139)
- b. “Suele presentar cambios que decide el sujeto”. *En acción 2* (Verdía et al. 2005, p. 183)
- c. “Cambio voluntario que implica evolución personal (...) o una transformación por lo general gradual, a excepción de *hacerse viejo*”. *Dominio* (Gálvez et al. 2007, p. 160)

#### (4) *Volverse*:

- a. “Normalmente se usa para cambios negativos”. *Abanico* (Chamorro et al. 2006a, p. 14)
- b. “A veces usamos *volverse* para cambios más definitivos y negativos”. *En acción 2* (Verdía et al. 2005, p. 183).
- c. “Como ya sabes, los verbos *volverse* y *ponerse* expresan una transformación. Aunque cualquier regla será, en parte, incompleta, te diremos para ayudarte, que *volverse* expresa, lo mismo que

*ser*, características, definiciones, etc.”. *Curso de perfeccionamiento* (Moreno et al. 1991, p. 183)

#### (5) *Ponerse*:

- a. “Expresa un cambio de estado momentáneo. Normalmente es involuntario”. *Competencia gramatical* (Cano et al. 2008, p. 52)
- b. “*ponerse* + aspecto físico o estado de ánimo: cambio espontáneo y provisional”. *Abanico* (Chamorro et al. 2006b, p. 14)
- c. “momentáneo, positivo o negativo, que se produce involuntariamente”. *Agencia ELE* (Muñoz 2013, p. 181 y Fernández et al. 2013, p. 181)

#### (6) *Quedarse*:

- a. “Suele expresar la pérdida de algo. En ocasiones, lo que se pierde es el estado normal o habitual”. *Gramática Anaya* (Hernández et al. 2007, p. 140)
- b. “El cambio puede ser duradero o transitorio. Por lo general se relaciona con aspectos físicos, materiales y de ánimo”. *Gramática en contexto* (Jacobi et al. 2011, p. 347)
- c. “Expresa cambio de estado (transitorio o permanente) como resultado de un proceso. Indica el estado del sujeto tras el cambio”. *Competencia gramatical* (Cano et al. 2008, p. 52)

Las definiciones de (2a), (2c) o (5a) tiene un grado de abstracción que puede resultar confusa y es un obstáculo para la adquisición de estos verbos. Es difícil determinar el alcance de términos como *normalmente* (3a), *a veces* (3b) o *por lo general* (5b), que el origen del cambio sea voluntario (2c) o involuntario (4c) o se pueda prever la duración del cambio (4). Además, una regla definitoria no puede no ser útil para explicar construcciones que son altamente frecuentes en la lengua, por ejemplo, *hacerse mayor* para *hacerse* (2c) o *quedarse embarazada* para *quedarse* (5a). La descripción de estos verbos de difícil adquisición debe ser precisa y abarcar todos los exponentes posibles

sin caer en generalidades como la de (5c) que no se ajusta a un significado concreto de un verbo de cambio, sino al evento de cambio en sí mismo.

Este criterio relativo a la explicación formal objetiva de los VPC, no se cumple de forma satisfactoria en ningún manual o gramática, a pesar de ser esencial para lograr la adquisición de su uso, pues se usan términos subjetivos que hacen que la descripción lingüística sea imprecisa. La explicación que los materiales de español LE/L2 propongan debe estar libre de términos relativos, pues, si la regla no es precisa, la descripción lingüística es poco funcional (Bybee y Eddington 2006, p. 323). Además, debe ser válida para explicar las combinaciones más frecuentes de los VPC, es decir, que los ejemplos más paradigmáticos de cada verbo no puede ser la excepción a la regla, como se menciona explícitamente con *hacerse mayor* en (2c). Tampoco es aceptable que un ejemplo esencial o altamente frecuente en la lengua no esté contemplado en la explicación, como sucede con *quedarse embarazada* en muchos de los materiales analizados. Por otro lado, una regla que sea válida *normalmente*, *a veces* o *generalmente* es poco útil en la aplicación práctica. Del mismo modo, el uso de criterios de duración, voluntariedad, gradualidad o positividad no siempre se cumplen. Según las definiciones que se han presentado aquí a modo de ejemplo, quien *se hace rico* no puede hacerlo mediante la lotería, porque precisa un cambio gradual; no puede *volverse responsable*, *tolerante* u *ordenado*, pues se trata de características que se podrían considerar positivas; si *se vuelve majareta* está condenado a la locura, pues es un cambio definitivo; si *se pone gordo*, adelgazará pronto porque el cambio se define como transitorio; o si *se queda dormido* después de un largo día debe preocuparse porque se está perdiendo algo, aunque gane en salud y descanso. Así, es preferible que la explicación no se vea afectada por criterios de clasificación subjetivos, para mantener la claridad y concisión.

#### 5.2.4. CRITERIO 4. EXPLICACIÓN DE ESTRUCTURAS ESPEJO

A pesar de la alta probabilidad de encontrar enunciados espejo en la lengua, es decir, dos

construcciones con el mismo complemento y distinto verbo, y su complejo tratamiento, este problema se trata insuficientemente en los manuales que se han analizado. Solo dos de ellos hacen referencia a la no arbitrariedad de combinación y proponen imágenes alternativas de la misma situación según el verbo elegido. En el libro del profesor de *Abanico* (Chamorro et al. 2006b, p. 13) se contemplan construcciones espejo para algunos verbos, pero las combinaciones que no se ajustan a la norma o definición dadas se atribuyen a usos irónicos o coloquiales (7).

(7) Es fácil acudir a la ironía y al humor al buscar contextos apropiados a las diferentes combinaciones, como, por ejemplo: *terminar de ministro* o *volverse vegetariano*. Se puede aprovechar para explicar usos coloquiales como *ponerse guapo*, por *arreglarse* o *vestirse de manera elegante*. (Chamorro et al. 2006b, p. 13)

En *Gramática comunicativa del español* (Matte Bon 1992, p. 55) se atribuye al hablante el papel de controlador de su enunciación, eligiendo *ponerse* y *volverse* cuando se reconoce como origen de lo dicho y *llegar a ser* o *hacerse* para distanciarse de ello negando su participación. *A fondo* (Coronado et al. 2003) y *Curso intensivo de español* (Fernández et al. 1990) cumplen este criterio de forma insuficiente porque en el primer caso no se atiende a la no arbitrariedad de combinación, pero sí al cambio de registro cuando se elige verbo pseudocopulativo frente a un verbo de cambio pleno (Coronado et al. 2003, p. 203) y en el segundo se habla de usos sarcásticos para las construcciones alternativas (Fernández et al. 1990, p. 102).

Así, se puede concluir que ningún manual satisface el criterio 4, porque en ninguno se da acceso a muestras de lengua que reflejen la diversidad de combinación de un término con más de un verbo, lo cual supone el falseamiento de una realidad lingüística a la que el alumnado va a enfrentarse fuera del aula y en su propia producción individual. La explicación de por qué son válidos enunciados como *Neus se ha hecho vegetariana* y *Neus*



se ha vuelto vegetariana, por ejemplo, podría guiarse mediante preguntas sobre la interpretación que se hace del tipo de proceso o de perspectiva tomada en cada situación, es decir, insistiendo en las consecuencias de la distinción aspectual y significado de cada verbo (Ortega Olivares y Castañeda Castro 2001, p. 36). Por ejemplo ¿conocemos a Neus desde siempre?, ¿qué sabemos sobre sus hábitos alimenticios?, ¿ha sido una decisión meditada?, ¿qué motivos han provocado el cambio? Las respuestas a estas preguntas apuntan a una u otra interpretación, como si cada verbo correspondiera a una perspectiva diferentes desde la que el hablante percibe del cambio de Neus. No obstante, más allá de ejemplos particulares, el objetivo es llamar la atención del alumnado sobre patrones de funcionamiento recurrentes y determinados valores prototípicos. Así, también serán capaces de reconocer combinaciones erróneas y, con más práctica, no producirlas.

#### 5.2.5. CRITERIO 5. EXPLICACIÓN DE INTERPRETACIÓN METAFÓRICA

Se considera que este criterio está representado de forma muy insuficiente en todos los materiales analizados, exceptuando *Aula Internacional 5* (Becerril et al. 2015 y Corpas et al. 2015) y *Gramática Anaya* (Hernández et al. 2007) que, sin llegar a tratarlo satisfactoriamente, mencionan los verbos plenos de los que proceden los VPC. *Aula Internacional 5* sí pone en relación los verbos pseudocopulativos de cambio con los verbos plenos de los que proceden destacando que son uno de los usos que presentan. Así, *poner* sirve para expresar cambio de posición, comienzo de una actividad, colocar algo en un lugar, decir algo por escrito, vestir una prenda y cambiar de estado; y *quedar*, para acordar una cita, ponerse de acuerdo en algo, permanecer en un lugar o cambiar de estado (Becerril et al. 2015, p. 17). En el segundo caso, *Gramática Anaya*, de manera más escueta, se muestran las correspondencias de enunciados con verbos pseudocopulativos (*hacerse, volverse, ponerse y quedarse*) con otros enunciados con verbos sin pronombre *se* (*hacer, volver, poner y quedar*). Indica que “algunos verbos

de cambio llevan pronombre para distinguirse de otros con la misma forma, pero de distinto significado”, aunque no explica en qué consiste tal diferencia (Hernández et al. 2007, p. 139).

Por otro lado, no se atiende al significado metafórico del VPC para facilitar la explicación en ninguno de los manuales analizados.

- (8) Muchos de los adjetivos que se refieren a estados físicos se usan metafóricamente o de forma figurada: *me quedé en blanco*, (de la impresión); *me quedé roto* (muy afectado); *me quedé muerto* (pasmado, de la impresión). (Hernández et al. 2007, p. 141)

En el ejemplo de (8) se habla de uso metafórico de las expresiones de cambio en referencia a los adjetivos, pero no a la semántica verbal.

#### 5.2.6. CRITERIO 6. ESTÍMULOS MULTIMODALES EN LA EXPLICACIÓN

El vínculo de la explicación del funcionamiento de los verbos con su representación gráfica tampoco está presente en ningún material analizado. Algunos materiales incluyen fotografías o dibujos que muestran el antes y el después de un cambio, pero no el proceso en sí, que es precisamente lo crucial en el proceso de adquisición. En ningún caso de los analizados la definición del VPC se acompaña con un esquema acerca del significado del verbo, ni otro tipo de explicación gráfica relativo al tipo de proceso o de perspectiva tomada por el hablante a la hora de expresar el cambio con uno u otro verbo pseudocopulativo.

Si en la explicación se incluyeran estímulos multimodales, se facilitaría la conceptualización del cambio y se podrían establecer diferencias entre el significado de los diferentes verbos (Nilsson et al. 2014, pp. 153-161; Van Gorp 2017, pp. 121, 231, 31, 359). Ello favorecería la creación de un punto de acceso adicional en su lexicón y la forma y el significado de la estructura se anclaría más fuertemente (Arnold 2000; Boers y Lindstromberg 2009).

### 5.2.7. CRITERIO 7. EXPONENTES Y EJEMPLOS

En el análisis, 26 de los 35 materiales analizados presentan ejemplos de uso suficientes, proporcionando un número de exponentes muy amplio, de forma contextualizada y con variedad tipológica en sus múltiples textos y actividades. Destacan por ello materiales como *Gente 3* (Castón 2004 y Martín Peris et al. 2004), *En acción* (Verdía et al. 2005, p. 73; Verdía et al. 2007, p. 111; Gutiérrez 2010, p. 32), *Agencia ELE* (Muñoz 2013 y Fernández et al. 2013), *Método 4* (Peláez Santamaría et al. 2014a, b, c) y *Aula Internacional 5* (Becerril et al. 2015 y Corpas et al. 2015). Por el contrario, otros 9 materiales incumplen este criterio, pues el número de exponentes o ejemplos de uso es deficiente, pudiendo presentar únicamente uno por estructura, como por ejemplo sucede en *Español sin fronteras 3* (Moreno et al. 2005a, b) y *Lengua viva 4* (Natal et al. 2008 y Fernández González 2008) o *Vente 3* (Del Mazo de Unamuno et al. 2015). Estos dos últimos, junto a *Abanico* (Chamorro et al. 2006b, p. 14) y *A fondo 2* (Coronado et al. 2004, p. 159), no contemplan alguno de los ejemplos que podrían considerarse más paradigmáticos para los verbos, como son, por ejemplo, *hacerse mayor*, *volverse loco*, *ponerse nervioso* o *quedarse embarazada*.

Este criterio está bien representado en general en los materiales docentes analizados, aunque algunos apenas ofrecen exponentes o lo hacen de modo sesgado evitando ejemplos que suponen una excepción tácita a la regla gramatical que ofrecen. Se considera que, aunque no se proporcione una explicación completa, sí se ofrece un número de ejemplos de construcciones posibles suficientemente amplio, es decir, el input al que se expone es adecuado, el alumnado puede hacer una inferencia del tipo de ítems con que puede combinarse un determinado verbo y establecer generalizaciones e hipótesis de uso.

### 5.2.8. CRITERIO 8. INTEGRACIÓN EN UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

En cuanto a su integración en la unidad temática, se observa que no todos los métodos

vinculan de forma exitosa la gramática a otros contenidos lingüísticos en una secuencia didáctica. Para este punto no se han valorado las gramáticas por no estar organizadas por unidades didácticas, sino por temas gramaticales. Sin embargo, mientras en 21 de los 27 manuales se integran los verbos de cambio en unidades didácticas, ya sea como contenido léxico o gramatical, en 6 manuales su enseñanza está desvinculada del resto de contenidos (*A fondo*, Coronado et al. 2003; *A fondo 2*, Coronado et al. 2004, p. 159; *Curso de perfeccionamiento*, Moreno et al. 1991, p. 183; *Dominio*, Gálvez et al. 2007, p. 160; *Embarque 3*, Alonso et al. 2012, p. 146; y *Vente 3*, Del Mazo de Unamuno et al. 2015, p. 133).

Algunos de los temas en los que se integran los verbos de cambio son los cambios en las distintas etapas de la vida (p. ej., *ELE Actual*, Borobio 2013), la descripción de la personalidad y el carácter (p. ej., *Abanico*, Chamorro et al. 2006a), las relaciones personales y sociales (p. ej., *En acción 3*, Verdía et al. 2007) y la expresión de sentimientos y estados de ánimo (*Aula Internacional 5*, Corpas et al. 2015).

Este criterio se cumple de forma muy desigual. Si los VPC se integran en una unidad con los mismos objetivos de aprendizaje, el alumnado es consciente del proceso y de las funciones comunicativas con que se relacionan por el entorno en el que se encuentran favoreciendo a su vez el desarrollo de otras competencias (MCER 2020, p. 22).

### 5.2.9. CRITERIO 9. ACTIVIDADES DE PRÁCTICA FORMAL

Respecto al volumen y calidad de las actividades, 24 de los 35 materiales analizados satisfacen este criterio. Sin embargo, 16 de ellos no lo hacen porque ofrecen un número de actividades insuficiente. Por ejemplo, *Curso intensivo de español* (Fernández et al. 1991, pp. 189-190) presenta dos actividades sucesivas e idénticas de 27 y 15 enunciados con espacios en blanco para usar los verbos de cambio, advirtiendo además de la posibilidad de que más de una solución es posible. *Temas de gramática* (Moreno 2008) propone tres ejercicios, pero del mismo tipo, donde se pide la sustitución de una expresión o situación por una



expresión de verbos de cambio. Por otro lado, solo *Gramática comunicativa del español* (Matte Bon 1992) no ofrece ningún tipo de actividades prácticas. Aunque estos ejemplos corresponden a gramáticas, donde tradicionalmente es más probable que la práctica en ejercicios propuesta sea más mecánica o centrada en la forma, se puede apreciar esta limitación y falta de variedad en los ejercicios prácticos de manuales de español LE/L2. En *Nuevo Avance 4* (Moreno et al. 2010a, p. 70) solo hay una actividad de respuesta abierta donde no se muestran exponentes de VPC, pero no se practican necesariamente los conocimientos teóricos anteriormente mostrados, pues consiste en responder a preguntas como “¿Cuándo te pones rojo?” o “¿Conoces a alguien que se haya vuelto un estúpido cuando ha conseguido un trabajo?”. En *Vente 3* (Del Mazo de Unamuno 2015, p. 133) se presentan dos actividades breves donde se pide completar enunciados con verbos de cambio o con adjetivos adecuados tras el cuadro de gramática, sin mucha más reflexión.

El mayor problema visto en relación con este criterio es que, aunque un manual proponga muchas actividades, si estas son repetitivas, no se proporcionan suficientes oportunidades de puesta en práctica. Por otro lado, hay ejemplos como los de *Competencia gramatical en uso. B2* (Cano et al. 2008, pp. 52-57) o *Gramática. Nivel avanzado B2* (Hernández et al. 2007) donde las actividades son numerosas y variadas en tipo, pero donde se pone eminentemente el foco en la forma y no se atiende a la práctica de las destrezas comunicativas. No obstante, en el corpus, destacan por cumplir bastante o muy satisfactoriamente este criterio manuales como *Nuevo Prisma B2* (Equipo Nuevo Prisma 2015, p. 55), *Método 4* (Peláez Santamaría et al. 2014, p. 157) o *Etapas Plus* (Equipo Entinema 2015, p. 69). Estos manuales trabajan los verbos pseudocopulativos de cambio, tanto en el libro del estudiante como en su correspondiente libro de ejercicios, con textos escritos y orales y actividades centradas en la forma, actividades de producción controlada y de producción libre, tanto escrita como oral.

Los manuales que presentan mejor proporción entre la teoría, la práctica controlada y la práctica libre son los tres

volúmenes de *En acción* por el carácter comunicativo de sus actividades (Verdía et al. 2005; Verdía et al. 2007; Gutiérrez 2010) y, por otro lado, *Gente 3* (Martín Peris et al. 2004) y *Aula Internacional 5* (Corpas et al. 2015) por sus actividades orientadas a la acción.

En resumen, el volumen de actividades prácticas varía en cantidad y calidad, pues en muchos casos estas son numerosas pero repetitivas o no contemplan la producción oral y escrita, libre o dirigida.

#### 5.2.10. CRITERIO 10. ACTIVIDADES DE INFERENCIA, REFLEXIÓN Y AUTONOMÍA

A pesar de que muchos manuales ofrecen una actividad de reflexión y autoevaluación al final de cada lección, estas suelen consistir en un repaso para afianzar conocimientos teóricos gramaticales o de reflexión acerca de la creencia del alumnado sobre su adquisición de esos conocimientos (p. ej., *En acción 4*, Gutiérrez 2010, p. 55). Este criterio evalúa si las actividades de práctica de los VPC implican al alumnado en la toma de decisiones, negociación e interpretación en su resolución. De los 35 materiales analizados, 14 satisfacen este criterio de forma bastante o muy satisfactoria. En ellos se pueden encontrar actividades semidirigidas o de respuesta abierta que invitan a la reflexión desde la puesta en práctica individual. Por ejemplo, actividades como las siguientes: “¿Qué diferencia a la gente de 40 años de la de 20? ¿Qué cambios crees que se suelen producir?” (*A fondo*, Coronado et al. 2003, p. 203) o “Ahora piensa en dos personas que conozcas que hayan cambiado mucho en su forma de ser. Explica a tus compañeros qué cambio se ha producido y por qué” (*Gente 3*, Martín Peris et al. 2004, p. 94). La validez gramatical de una estructura de nueva creación deberá ser evaluada de acuerdo con la instrucción gramatical que ofrezca el manual o el docente. Así se involucra al alumnado en el proceso de la elaboración semántica y estructural de la construcción y se facilita y asegura su comprensión. Por otro lado, no es frecuente que las actividades prácticas propuestas estimulen el descubrimiento o el aprendizaje autónomo, pero pueden encontrarse sugerencias como

las de *Aula Internacional 5* (Corpas et al. 2015, p. 15) o *Agencia ELE 6* (Muñoz 2013, p. 181) que plantean la búsqueda de expresiones en corpus lingüísticos para inferir el tipo de complementos que pueden acompañar a los VPC que trabajan.

Así pues, se concluye que menos de la mitad de los materiales analizados implican al alumnado en el proceso de la elaboración semántica y estructural de la construcción y en la toma de decisiones, negociación o interpretación de su significado.

Las actividades deben combinar la práctica formal con actividades de interacción pautada o semidirigida y tareas de comunicación reales y significativas equiparables al uso de los hablantes. Por otro lado, e independientemente del nivel de lengua, es recomendable no partir únicamente del paradigma de presentar-practicar-producir en la enseñanza de la gramática y favorecer el desencadenamiento de los procesos cognitivos encargados de analizar, buscar analogías, hacer hipótesis, clasificar o categorizar mediante la exploración de los datos procedentes de datos reales de lengua como textos auténticos o ejemplos de lengua de nativos y aprendices. Sería ideal, además, que las actividades fueran más allá de la práctica integrada de destrezas lingüísticas y también propusieran tareas que impulsaran la adquisición de competencias interculturales, interpersonales, a través de tareas tanto individuales como colaborativas y se orientaran tanto a la fase de adquisición de la construcción como a la fase de producción (Llopis-García 2016, p.34).

## 6. CONCLUSIONES

En este artículo se presenta, en primer lugar, un cuestionario de análisis de materiales a modo de rúbrica para favorecer la identificación de virtudes y carencias instructivas del tratamiento de las construcciones de VPC en materiales docentes de español LE/L2. El cuestionario, que es ampliable y modificable en función de las necesidades que requiera un objeto de estudio diferente al tratado en este trabajo, constituye también un instrumento para la mejora en la creación de actividades en futuras publicaciones y puede servir de

guía para seleccionar y valorar los materiales de uso en el aula.

En segundo lugar, en este trabajo se recogen los resultados de su aplicación sobre el *Corpus HVAN-español LE/L2*. Tras un análisis cuantitativo y cualitativo de los materiales, se puede afirmar que la falta de uniformidad apreciada en los estudios de VPC en L1 tiene su reflejo en los materiales de enseñanza de español LE/L2. En general, estos aportan una información formal pobre sobre los verbos de cambio y no coinciden en el número de verbos que constituyen el grupo de VPC (criterios 1 y 2) y usan un lenguaje complejo y términos subjetivos en la descripción de su funcionamiento (criterio 3). Pocos ofrecen una explicación rigurosa de la posibilidad de combinación de un término con más de un verbo (criterio 4) y ninguno vincula su significado con el sentido metafórico que lo relaciona con su correspondiente verbo pleno (criterio 5), ni acompaña la explicación con recursos visuales que ayuden a la comprensión de su funcionamiento (criterio 6). En alguno de ellos, el número de exponentes no es el óptimo (criterio 7) y su presentación y práctica no se vincula con el resto de contenido de la unidad en la que se encuentran (criterio 8). En cuanto a las actividades, ofrecen una práctica formal muy desigual, pues, aunque bastantes materiales proponen ejercicios suficientes y diversos para la práctica a partir de su explicación teórica (criterio 9), pocos son de carácter reflexivo (criterio 10). Así pues, de este análisis se concluye que los verbos pseudocopulativos de cambio y las construcciones en que aparecen no cuentan aún con una descripción teórica detallada de sus características lingüísticas que satisfaga su explicación y posterior aplicación a la enseñanza de español LE/L2.

El requisito ideal que deberían cumplir los materiales de enseñanza de español LE/L2 es el de reflejar los cambios provistos por la investigación lingüística y estar comprometidos con la innovación educativa. No obstante, para que el cambio de paradigma educativo de los libros de texto sea efectivo, el nuevo enfoque debe ser rentable en términos de esfuerzo cognitivo. Si supone un desajuste entre el coste y el beneficio pedagógico, no será práctico.



Por último, aunque se han planteado enfoques teóricos de acercamiento a la naturaleza lingüística de los VPC desde la Lingüística Cognitiva, su implementación no está desarrollada. No obstante, esta nueva perspectiva explicativa desde el punto de vista construccional proporciona unos principios operativos que ayudan a explicar los mecanismos de codificación e interpretación que se llevan a cabo en los eventos de cambio en español. Esta explicación, que sirve de base epistemológica para el posterior desarrollo de investigaciones sobre la adquisición de este tipo de construcciones, también puede inspirar *métodos de implementación pedagógica* y el desarrollo de materiales para la enseñanza de los verbos de cambio pseudocopulativos en español LE/L2.

## 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcón Pérez, Clara, María Ángeles Álvarez Martínez, Ana Blanco Canales, María Jesús Torrens Álvarez. (2006). *Vuela 5. Libro del alumno*. Madrid: Anaya.
- Alba De Diego, Vidal y Karl-Axel Lunell. (1988). Verbos de cambio que afectan al sujeto en construcciones atributivas. En Pablo Jauralde, Jesús Sánchez Lobato, Pedro Peira y Jorge Urrutia (Eds.). *Homenaje a Alonso Zamora Vicente. Volumen I: Historia de la Lengua: El español contemporáneo*. Madrid: Castalia (pp. 343-359).
- Alonso, Montserrat y Rocío Prieto. (2012a). *Embarque 3. Libro del alumno*. Madrid: Edelsa.
- Alonso, Montserrat y Rocío Prieto. (2012b). *Embarque 3. Libro de ejercicios*. Madrid: Edelsa.
- Alonso, Encina, Matilde Martínez y Neus Sans. (2013). *Gente Joven 4*. Barcelona: Difusión.
- Alonso Raya, Rosario y Pablo Martínez Gila. (2006). Reglas gramaticales y estrategias de procesamiento del input, ¿Creéis en las hadas? *Mosaico*, 18, 21-28.
- Álvarez Martínez, Myriam. (2012). *Escritura. Nivel Avanzado B2*. Madrid: Anaya ELE.
- Arnold, Jane. (2000). Visualización: las imágenes mentales al servicio del aprendizaje de idiomas. En Jane Arnold (Ed.). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press (pp. 277-294).
- Baralo, Marta. (2006). Analizar materiales desde una perspectiva psicolingüística: ¿Qué aprendemos y con qué? En *XII Encuentro práctico de profesores de ELE*. Barcelona: Difusión, Disponible en: <https://aulaintercultural.org/2006/07/21/analizar-materiales-desde-una-perspectiva-psicolinguistica-que-aprendemos-y-con-que>. Último acceso 31/01/2023.
- Becerril, Sandra, Agnès Berja, Anna Méndez y Vanesa Rodríguez. (2015). *Aula Internacional 5. Nueva edición. Libro del profesor*. Barcelona: Difusión.
- Boers, Frank y Lindstromberg, Seth. (2009). *Optimizing a lexical approach to instructed second language acquisition*. Nueva York: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9780230245006>
- Borobio, Virgilio. (2013). *ELE Actual B2. Cuaderno de ejercicios*. Madrid: SM.
- Borobio, Virgilio y Ramón Palencia. (2013a). *ELE Actual B2. Libro del alumno*. Madrid: SM.
- Borobio, Virgilio y Ramón Palencia. (2013b). *ELE Actual B2. Guía didáctica*. Madrid: SM
- Bosque, Ignacio. (2001). Sobre el concepto de ‘colocación’ y sus límites. *Lingüística Española Actual* 23 (1), 9-40.
- Bybee, Joan y David Eddington. (2006). A usage-based approach to Spanish verbs of ‘becoming’. *Language*, 82 (2), 323-355. <https://doi.org/10.1353/lan.2006.0081>
- Cabrerizo Ruiz, María Aránzazu, María Luisa Gómez Sacristán y Ana María Ruiz Martínez. (2015a). *Nuevo Sueña 2. Libro del alumno*. Madrid: Anaya.
- Cabrerizo Ruiz, María Aránzazu, María Luisa Gómez Sacristán y Ana María Ruiz Martínez. (2015b). *Nuevo Sueña 2. Libro del profesor*. Madrid: Anaya.
- Cabrerizo Ruiz, María Aránzazu, María Luisa Gómez Sacristán y Ana María Ruiz Martínez. (2015c). *Nuevo Sueña 2. Libro de ejercicios*. Madrid: Anaya.

- Cadierno, Teresa y Søren W. Eskildsen (Eds.). (2015). *Usage-based perspectives on second language learning*. Berlín: Mouton de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110378528>
- Cano, Antonio, María Pilar Díez, Cristina Estébanez y Aarón Garrido. (2008). *Competencia gramatical en uso. B2*. Madrid: Edelsa.
- Castañeda Castro, Alejandro y Zeina Alhmod. (2014). Gramática cognitiva en descripciones gramaticales para niveles avanzados de ELE. En Alejandro Castañeda (Coord.). *Enseñanza de Gramática Avanzada de ELE. Criterios y recursos*. SGEL: Madrid (pp.39-85).
- Castón, Roberto. (2004). *Gente 3. Libro del profesor*. Barcelona: Difusión.
- Cerdeira, Paula y María José Gelabert. (2015). *Nuevo Prisma B2. Libro del profesor*. Madrid: Edinumen.
- Cerrolaza, Matilde, Oscar Cerrolaza y Begoña Llovet. (2010a). *Pasaporte ELE. Nivel 4. Libro del alumno*. Madrid: Edelsa.
- Cerrolaza, Oscar, Mónica María García-Viñó y Pilar Justo. (2010b). *Pasaporte ELE. Nivel 4. Libro de ejercicios*. Madrid: Edelsa.
- Cerrolaza Gili, Oscar. (2005). *Diccionario práctico de gramática*. Madrid: Edelsa.
- Chamorro, María Dolores, Gracia Lozano López, A. Ríos Rojas, Francisco Rosales, José Plácido Ruiz Campillo y Gracia Ruiz. (2005). El ventilador. *Curso de español de nivel superior*. Libro del alumno. Barcelona: Difusión.
- Chamorro, María Dolores, Gracia Lozano, Pablo Martínez, Beatriz Muñoz, Francisco Rosales, José Plácido Ruiz y Guadalupe Ruiz. (2006a). *Abanico. Libro del alumno*. Barcelona: Difusión.
- Chamorro, María Dolores, Gracia Lozano, Pablo Martínez, Beatriz Muñoz, Francisco Rosales, José Plácido Ruiz y Guadalupe Ruiz. (2006b). *Abanico. Libro de ejercicios*. Barcelona: Difusión.
- Chamorro, María Dolores, Gracia Lozano, Pablo Martínez, Beatriz Muñoz, Francisco Rosales, José Plácido Ruiz y Guadalupe Ruiz. (2006c). *Abanico. Libro del profesor*. Barcelona: Difusión.
- Cheikh-Khamis, Fátima (2022). Los verbos pseudocopulativos de cambio *hacerse* y *volverse*: un estudio construccional desde la perspectiva del español LE/L2. [Tesis doctoral. Universidad de Zaragoza].
- Conde Noguerol, María Eugenia. (2013). *Los verbos de cambio en español*. [Tesis doctoral, Universidad de La Coruña].
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCER). Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>. Último acceso 31/01/2023.
- Coronado, María Luisa, Javier García y Alejandro R. Zorzalejos. (2003). *A fondo. Libro del alumno*. Madrid: SGEL.
- Coronado, María Luisa, Javier García y Alejandro R. Zorzalejos. (2004). *A fondo 2. Libro del alumno*. Madrid: SGEL.
- Corpas Pastor, Gloria. (1996). *Manual de fraseología española*. Madrid: Gredos.
- Coste, Jean. y Agustín Redondo. (1965). *Syntaxe de l'espagnol moderne*. Paris: Société d'Édition d'Enseignement Supérieur.
- De Dios, Isabel, Sonia Eusebio y Berta Sarralde. (2013). *Etapas Plus B2.2. Libro del profesor*. Madrid: Edinumen.
- De Prada, Marisa, Pilar Marcé, Carmen Rosa De Juan, Dánica Salazar y Midori Uchida. (2009). *Español ya. Curso de español para japoneses*. Madrid: Edinumen.
- Del Mazo de Unamuno, Mariano, Fernando Marín y Reyes Morales. 2015. *Vente 3. Libro del alumno*. Madrid: Edelsa.
- Demonte, Violeta y Pascual José Masullo. (1999). La predicación: los complementos predicativos. En Ignacio Bosque y Violeta Demonte (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Vol. II. Madrid: Espasa-Calpe (pp. 2461-2523).
- Eddington, David. (1999). On 'becoming' in Spanish: A corpus analysis of verbs expressing change of state. *Southwest Journal of Linguistics*, 18, 23-35.
- Ellis, Nick 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. <https://doi.org/10.1017/S0272263102002024>
- Ellis, Rod. (2005). Principles of instructed language learning. *System*, 33, 209-224. <https://doi.org/10.1016/j.system.2004.12.006>
- Equipo Entinema. (2013). *Etapas Plus B2.2. Libro del alumno/ejercicios*. Madrid: Edinumen.
- Equipo Nuevo Prisma. (2015). *Nuevo Prisma B2. Libro del alumno*. Madrid: Edinumen.
- Estaire, Sheila y Javier Zanón. (1990). El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7-8, 55-90. <https://doi.org/10.1080/02147033.1990.10820942>
- Fernández, Jesús, Rafael Fente y José Siles. (1990). *Curso intensivo de Español: Gramática*. Madrid: SGEL.
- Fernández González, Jesús. (2008). *Español Lengua viva 4. Cuaderno de actividades*. Madrid: Santillana.
- Fernández Ramos, Carmen y Daniel Martínez. (2013). *Agencia ELE 6. Guía didáctica*. Madrid: SGEL.
- Gáinza, Ana, Inés, Ginés, María Dolores Martínez e Isabel Ordeig. (2008a). *Español Lengua viva 3. Libro del alumno*. Madrid: Santillana.
- Gáinza, Ana, Inés, Ginés, María Dolores Martínez e Isabel Ordeig. (2008b). *Español Lengua viva 3. Cuaderno de actividades*. Madrid: Santillana.
- Gálvez, Dolores, Natividad Gálvez y Leonor Quintana. (2007). *Dominio: Curso de perfeccionamiento. Nivel C*. Madrid: Edelsa.
- García Fernández, Nieves y Jesús Sánchez Lobato. (1991). *Español 2000. Nivel medio*. Madrid: SGEL.
- Garmendia, Agustin. Garrido, Ernesto Martín Peris y Neus Sans. (2014). *Bitácora 4. Libro del alumno*. Barcelona: Difusión
- Gironzetti, Elisa, Javier Muñoz-Basols y Yolanda Pérez. (2013). *¡A debate! Libro del alumno*. Madrid: Edelsa.
- González Seara, C. (2012). *Gramática explicada para niveles intermedios*. Madrid: Enclave ELE.
- Gutiérrez, Esther (Coord.). (2010). *En acción 4. Libro del alumno*. Madrid: Enclave ELE.
- Hermoso, Ana y Alicia López. (2015). *Nuevo Prisma B2. Libro de ejercicios*. Madrid: Edinumen.
- Hernández Alcaide, Carmen, Clara Miki Kondo Pérez y Concha Moreno. (2007). *Gramática. Nivel avanzado B2*. Madrid: Anaya.
- Instituto Cervantes. (2007). *Plan Curricular del Instituto Cervantes: Los Niveles de Referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Instituto Cervantes. (2021). *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes*. Alcalá de Henares: Bala Perdida Editorial.
- Jacobi, Claudia, Enrique Melone y Lorena Menon. (2011). *Gramática en contexto*. Madrid: Edelsa.
- Lakoff, George. (1987). *Women, Fire and Dangerous Things: What categories reveal about the mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lakoff, George y Johnson, Mark. (1999). *Philosophy in the flesh. The embodied mind and its challenge to western thought*. Nueva York: Basic Books.
- Lee, James y Bill VanPatten. (2003). *Making communicative language teaching happen*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Lewis, Michael. (1993). *The lexical approach*. London: Language Teaching Publications.
- Llopis-García, Reyes. (2009). *Gramática cognitiva e instrucción de procesamiento para la enseñanza de la selección modal. Un estudio con aprendientes alemanes de español como lengua extranjera*. Tesis doctoral. Universidad Nebrija.
- Llopis-García, Reyes. (2016). Using cognitive principles in teaching Spanish L2 grammar. *Hesperia. Anuario de Filología Hispánica*, XIX (2), 29-50.
- Lomo, Marisa, Carolina Osinaga, Rocío Santamaría. (2007). *En acción 3. Libro de actividades*. Madrid: Enclave ELE.
- Maldonado, Ricardo. (1999). *A media voz: problemas conceptuales del clítico se en español*. México: Instituto de Investigaciones Filológicas, UNAM.

- Martín García, Josefa. (2001). *Gramática y léxico del español. Niveles Avanzado-superior*. Madrid: Anaya
- Martín Peris, Ernesto, N. Sánchez Quintana y Neus Sans. (2004). *Gente 3. Libro del alumno*. Barcelona: Difusión.
- Martínez Rodríguez, Lola, y Maria Lluïsa Sabater. (2007). *Socios 2*. Barcelona: Difusión.
- Matte Bon, Francisco. (1992). *Gramática comunicativa del español. Tomo II*. Barcelona: Difusión.
- Moreno, Concha. (1991). *Curso superior de español. Libro del alumno*. Madrid: SGEL.
- Moreno, Concha. (2008). *Temas de gramática*. Madrid: SGEL.
- Moreno, Concha y Martina Tuts. (1991). *Curso de perfeccionamiento. Libro del alumno*. Madrid: SGEL.
- Moreno, Concha, Jesús Sánchez e Isabel Santos. (2005a). *Español sin fronteras 3. Libro del alumno*. Madrid: SGEL.
- Moreno, Concha, Jesús Sánchez e Isabel Santos. (2005b). *Español sin fronteras 3. Cuaderno de ejercicios*. Madrid: SGEL.
- Moreno, Concha, Jesús Sánchez e Isabel Santos. (2005c). *Español sin fronteras 2. Libro del alumno*. Madrid: SGEL.
- Moreno, Concha, Jesús Sánchez e Isabel Santos. (2005d). *Español sin fronteras 2. Cuaderno de ejercicios*. Madrid: SGEL.
- Moreno, Concha, Victoria Moreno y Piedad Zurita. (2010a). *Nuevo avance 4. Libro del alumno*. Madrid: SGEL.
- Moreno, Concha, Victoria Moreno y Piedad Zurita. (2010b). *Nuevo avance 4. Guía didáctica*. Madrid: SGEL.
- Moreno, Concha, Victoria Moreno y Piedad Zurita. (2011c). *Nuevo avance 6. Libro del alumno*. Madrid: SGEL.
- Moreno, Concha, Victoria Moreno y Piedad Zurita. (2012). *Nuevo avance 6. Guía didáctica*. Madrid: SGEL.
- Morimoto, Yuko y María Victoria Pavón Lucero. (2007). *Los verbos pseudo-copulativos del español*. Madrid: Arco Libros.
- Muñoz, Julián (Coord.). (2013). *Agencia ELE 6. Libro del alumno*. Madrid: SGEL.
- Natal, Elena, María del Carmen Díez, Francisco Alberto Buitrago, María Soledad Martín, Juan Miguel Prieto, Jesús Fernández, Milagros del Castillo, Inmaculada Borrego y Begoña Núñez. 2008. *Español Lengua viva 4. Libro del alumno*. Madrid: Santillana.
- Navas Ruiz, Ricardo. (1963). *Ser y Estar. Estudio sobre el sistema atributivo del español*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Nilsson, Kåre, Ingmar Söhrman, Santiago Villalobos y Johan Falk. (2014). Verbos copulativos de cambio. En Susana S. Fernández y Johan Falk (Eds.). *Temas de gramática española para estudiantes universitarios. Una aproximación cognitiva y funcional*. Frankfurt am Main: Peter-Lang (pp.145-170).
- Ortega Olivares, Jenaro y Alejandro Castañeda Castro. (2001). Atención a la forma y gramática pedagógica: algunos criterios para el metalenguaje de presentación de la oposición 'imperfecto/indefinido' en el aula de español/LE. *ELUA: Estudios de Lingüística. Universidad de Alicante*, Extra 1, 213-248. <https://doi.org/10.14198/ELUA2001-Anexo1.09>
- Peláez Santamaría, Salvador y Sara Robles Ávila (Coords.). (2014a). *Método 4. Libro del alumno*. Madrid: Anaya.
- Peláez Santamaría, Salvador y Sara Robles Ávila (Coords.). (2014b). *Método 4. Libro de ejercicios*. Madrid: Anaya.
- Peláez Santamaría, Salvador y Sara Robles Ávila (Coords.). (2014c). *Método 4. Libro del profesor*. Madrid: Anaya.
- Puertas, Ernesto y Nitzia Tudela. (2013). *¡Dale al DELE! B2*. Madrid: Enclave ELE.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. (2009). *Nueva gramática de la lengua española. Morfología. Sintaxis I. Sintaxis II*. Espasa: Madrid
- Rodríguez Arrizabalaga, Beatriz. (2001). *Verbos atributivos de cambio en español e inglés contemporáneos: un análisis contrastivo*. Huelva: Universidad de Huelva.



- Rodríguez, José Ramón y Lucas Pérez de la Fuente. (2014). *Meta ELE Final 2. Libro del alumno*. Madrid: Edelsa.
- Sánchez Rufat, Anna. (2010). Apuntes sobre las colocaciones léxicas y el concepto de colocación. *Anuario de Estudios Filológicos*, XXXIII, 291-306.
- Van Gorp, Lise. (2017). *Los verbos pseudo-copulativos de cambio en español. Estudio semántico-conceptual de hacerse, volverse, ponerse, quedarse*. Madrid: Iberoamericana, Vervuert. <https://doi.org/10.31819/9783954876310>
- Verdía, Elena, Mercedes Fontecha, Javier Fruns, Felipe Martín y Nuria Vaquero. (2007). *En acción 3. Libro del alumno*. Madrid: Enclave ELE.
- Verdía, Elena, Javier Fruns, Felipe Martín, Milagros Ortín y Conchi Rodrigo. (2005). *En acción 2. Libro del alumno*. Madrid: Enclave ELE.
- VV.AA. (2008). *Gramática y recursos comunicativos 4 (C1)*. Madrid: Santillana.

