

***Los verbos de cambio en materiales de enseñanza de ELE: un análisis crítico***

***Change-of-state verbs in SFL teaching: a critical analysis***

**Fátima Cheikh-Khamis**

*Universidad San Jorge y Universidad de Zaragoza*

fcheikh@usj.es / fcheikhkh@gmail.com

**RESUMEN**

Los verbos pseudocopulativos de cambio del español (VPC) han sido descritos de forma poco uniforme por la tradición lingüística hispánica y, como consecuencia, los libros de español como lengua extranjera (ELE) presentan su explicación desde muy diversas posturas. Los objetivos de este trabajo son, en primer lugar, analizar las necesidades pedagógicas de construcciones de difícil adquisición para crear una serie de criterios pedagógicos que sirvan como instrumento de análisis de su enseñanza en materiales didácticos; y en segundo lugar, aplicar tales criterios al tratamiento que reciben los VPC en un corpus de materiales frecuente en las clases de ELE en España. Los resultados de este análisis muestran la falta de uniformidad, imprecisión explicativa e insuficiente propuesta práctica de manuales. Se propone la aplicación del enfoque de la lingüística cognitiva para lograr una descripción sistemática de los VPC que permita a los estudiantes operar con ellos de manera efectiva.

Palabras clave: verbos de cambio; análisis de materiales; ELE; construcciones; lingüística cognitiva.

**ABSTRACT**

Pseudo-copulative change-of-state verbs in Spanish (PCOS) receive an unequal treatment in Hispanic linguistics tradition. Therefore, there are diverse explanations in Spanish textbooks. The goals of this paper are, first, to analyze the pedagogical needs of constructions with acquisition difficulties in order to create a list of pedagogical criteria as a tool for material analysis. Secondly, to apply such criteria on a corpus of frequent SFL materials used in Spain. The results of the analysis in their treatment of Spanish PCOS show the lack of uniformity and inaccuracy in theoretical descriptions and insufficient practical proposal. These problems contribute to make the learning of these verbs quite challenging for students. Finally, we bring to light the need of a clearer and systematic method based in cognitive linguistics approach to allow SFL students to deal with PCOS efficiently.

Keywords: change-of-state verbs; teaching materials; SFL; constructions; cognitive linguistics.

doi: 10.26378/rnlael1428321

Fecha de recepción: 02/05/2019

Fecha de aprobación: 19/10/2019

**INTRODUCCIÓN**

Los verbos de cambio 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 de intensidad o voluntariedad quedan codificados en el significado de la nueva estructura<sup>1</sup>. En español se puede expresar el cambio mediante diferentes mecanismos léxicos, morfológicos y sintácticos. Se dispone para ello de construcciones copulativas en las que aparecen los denominados verbos de cambio o devenir como *ponerse, volverse, hacerse, quedarse, convertirse en, tornarse, tornarse en*; perífrasis verbales en la que aparecen los verbos *ser* y *estar*: *llegar a ser/estar, venir a ser/estar, pasar a ser/estar*; y los derivados de sustantivos y adjetivos mediante procedimientos morfológicos, los cuales son verbos de cambio plenamente léxicos, como *oscurecer, adelgazar* o *mejorar*. En el caso particular de los verbos pseudocopulativos de cambio como *ponerse, hacerse, volverse* y *quedarse* (VPC en adelante), el verbo de significado pleno del que provienen (*poner, hacer, volver* y *quedar*) pierde parte de su significado conceptual original, se gramaticaliza y se hace más abstracto, pero mantiene cierto matiz semántico que impide que se combinen libremente con otros ítems léxicos (véanse entre otros Crespo, 1949; Coste y Redondo, 1965; Porroche, 1988; Morimoto y Pavón, 2007: 9; Van Gorp, 2017: 67). Este último grupo de verbos de cambio es el objeto de análisis de este trabajo dado que se considera que el tratamiento que han recibido en la tradición gramatical ha sido desigual, poco uniforme y, como consecuencia, la aplicación de tales teorías a la enseñanza de segundas lenguas resulta compleja.

La hipótesis en la que se basa este trabajo es que esa misma falta de unidad descriptiva en la L1 se traduce a la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE), de modo que las preguntas de investigación que se plantean desde el plano explicativo y práctico son las siguientes: ¿Tienen los verbos de cambio un peso relevante en la instrucción gramatical?, ¿de qué forma se integra su explicación con los demás contenidos? y, por último, ¿son efectivas las actividades propuestas para la puesta en práctica de la instrucción recibida? En definitiva, se trata de esclarecer si hay un enfoque unitario para explicar los verbos de cambio y, de no haberlo, qué enfoque favorece su aprendizaje. Así pues, los objetivos de este trabajo son, por un lado, la creación de unos criterios pedagógicos que sirvan como instrumento de análisis de materiales didácticos y, por otro, la aplicación de tales criterios al tratamiento que reciben los VPC en un corpus de manuales y gramáticas de uso frecuente en las clases de ELE en España.

En la sección 1 de este artículo se revisa el tratamiento que los estudios teóricos han dado a la clasificación, descripción y diversidad de estructuras en que intervienen los VPC. En la sección 2 se analiza cómo abordan los materiales de enseñanza de ELE su explicación según criterios basados en los principios básicos de una enseñanza centrada en el desarrollo de las competencias comunicativas del estudiante. A continuación, se propone la discusión y reflexión crítica de los resultados obtenidos. Finalmente, la sección 3 recoge algunas propuestas para mejorar en la enseñanza de los VPC en clase de ELE.

## **1. LOS VERBOS DE CAMBIO EN ESTUDIOS TEÓRICOS.**

Los verbos de cambio han sido objeto de estudio por diversos autores y desde diferentes perspectivas. A continuación, se presentan algunos de los estudios teóricos clave en la descripción de estos verbos. Ante la diversidad de enfoques, esta revisión se organiza alrededor de tres ejes: cómo se han categorizado los verbos y las estructuras en que

aparecen, cómo se clasifican internamente y cómo se resuelve la alternancia de construcciones.

En primer lugar, la categorización que se ha hecho de estos verbos puede abordarse desde tres puntos según sean estudios descriptivos, gramáticas o estudios de fraseología.

Los trabajos que se han dedicado en concreto al estudio de los VPC del español lo han hecho sin uniformidad, es decir, sin acuerdo en el tipo de exponentes que pertenecen a la clase, desde diferentes ópticas teóricas y con distintas denominaciones. Por ejemplo, se describen como verbos reflexivos intransitivos en Crespo (1949), reflexivos atributivos en Navas Ruiz (1963), auxiliares y funcionales en Alba de Diego y Lunell (1988), construcciones con *se* en Fernández Leborans (1999) o construcciones canónicas de cambio en Rodríguez Arrizabalaga (2001). Los primeros estudios que analizan el funcionamiento de los verbos de cambio en español (véanse Crespo, 1949; Coste y Redondo, 1965) ofrecen una lista amplia de exponentes y estructuras, convirtiéndose así en referente y punto de partida de análisis para estudios posteriores que concretan la categoría y reducen el número de verbos que se incluyen bajo el nombre de "verbos de cambio", aunque también de forma desigual (véanse Fente, 1970; Lorenzo, 1970; Pountain, 1984; Eberenz, 1985; Porroche, 1988; Eddington, 1999; Bybee y Eddington, 2006; Morimoto y Pavón, 2007; y los más recientes Conde Noguero, 2013 y Van Gorp, 2017).

En lo referente a las gramáticas del español, la *Gramática descriptiva de la lengua española* (en el capítulo a cargo de Fernández Leborans, 1999) y la *Nueva Gramática de la lengua española* (Real Academia Española, 2009) tratan los verbos de cambio. Sin embargo, solo en esta última se consideran los VPC como un grupo definido. Cabe destacar también que, la gramática de Matte Bon (1992) destinada a estudiantes de ELE, desde una perspectiva comunicativa recoge los VPC bajo la función "hablar de las transformaciones sobre el sujeto", y la gramática de Nilsson, Söhrman, Villalobos y Falk (2014), que desde la visión de la gramática cognitiva los incluye en un grupo más amplio de verbos intransitivos de cambio. Otros estudios como el de Demonte (1994) o el de Vázquez, Fernández y Martí (2000) analizan el aspecto léxico de los predicados de cambio de estado, pero solo para construcciones medias y acusativas y no mencionan los inacusativos, donde se incluirían los reflexivos o pseudocopulativos (*hacerse, volverse, ponerse y quedarse*).

Otro punto de vista desde el cual se ha abordado el estudio de las construcciones de VPC es la fraseología, que las considera estructuras complejas e idiomáticas, pero hasta el momento tampoco se ha logrado una descripción unitaria desde este enfoque. Se han denominado de muy diverso modo: expresiones idiomáticas, unidades léxicas pluriverbales, secuencias formulaicas, secuencias prefabricadas, bloques léxicos o *chunks* (véanse, p.ej., Casares, [1950] 1969; Firth, 1957; Corpas Pastor, 1996).

En relación al segundo eje, la clasificación interna de los verbos de cambio tampoco presenta uniformidad. Fente (1970) criticaba los estudios precedentes de Navas Ruiz (1963) y Coste y Redondo (1965) porque basaban su clasificación únicamente en criterios extralingüísticos como el valor esencial-accidental para regir la elección del verbo. Sin embargo, son muchos los estudios posteriores que han seguido este modelo y se apoyan en el paralelismo que hay entre los VPC y los verbos copulativos *ser* y *estar* para organizar los numerosos exponentes de que dispone el español (p.ej., Crespo, 1949; Alba de Diego y Lunell, 1988; Morimoto y Pavón, 2007; Real Academia Española, 2009; Nilsson et al., 2014). Por otro lado, también se ha atendido a variables semánticas relativas a la animacidad, la mayor o menor intencionalidad, naturalidad, radicalidad y predictibilidad del cambio o el grado de participación del sujeto. Todos estos criterios son de carácter subjetivo que dan lugar a múltiples variantes, reglas y excepciones fácilmente detectables.

Finalmente, el tercer eje se centra en la alternancia de construcciones en las que intervienen los verbos pseudocopulativos. No existe exclusividad de combinación de un verbo con un único tipo de elementos léxicos, sino que un elemento léxico puede combinarse con más de un verbo dando lugar a construcciones como *hacerse vegetariano* y *volverse vegetariano*, siendo las dos igualmente válidas. Fente (1970) fue uno de los primeros en contrastar diferentes construcciones de verbos de cambio y señalar que las fronteras semánticas entre estos verbos son difusas y sus usos se entremezclan frecuentemente. Este solapamiento de construcciones se ha atribuido a la expresividad o énfasis (Crespo, 1949), diferencias estilísticas (Navas Ruiz, 1963) o incluso a cuestiones dialectales (Eddington, 1999). Más en sintonía con la visión que defenderá más adelante este artículo, Eberenz (1985) propone ver el cambio como una progresión lineal que en cierto punto cruza un umbral, momento a partir del cual la transformación se considera realizada, y la continuación de la línea significa por tanto el resultado. En la misma línea, autores posteriores orientan la interpretación de los verbos de cambio hacia la participación del hablante en la selección de la construcción en función de su grado de implicación en el proceso de cambio (Alba de Diego y Lunell, 1988; Conde Noguero, 2013; Van Gorp, 2017). Así, cada VPC constituye una forma específica de conceptualizar un evento de cambio y las restricciones de combinación tienen que ver con el grado de gramaticalización de la construcción.

Tras esta revisión, resulta evidente que no hay una teoría unificada que resuelva todas las dificultades que entraña el análisis de los VPC en español. Así pues, su aplicación en el plano didáctico resulta compleja. En el siguiente apartado se va a hacer una revisión crítica del modo en que los manuales de ELE afrontan este aspecto gramatical del español.

## 2. LOS VERBOS DE CAMBIO EN LOS MANUALES DE ELE.

Vista la falta de unanimidad en la descripción de la naturaleza de las construcciones con VPC en la tradición gramatical, no es extraño que los manuales de ELE aborden su explicación desde múltiples perspectivas y con muy diferentes criterios explicativos. Encontrar una descripción coherente, asequible y precisa que englobe los múltiples significados que ofrecen las construcciones en las que aparecen estos verbos de cambio es un reto que la lingüística aplicada debe resolver para lograr acercar tal explicación a los métodos y prácticas didácticas en clase de ELE.

Adicionalmente, es reseñable que las indicaciones del Plan Curricular del Instituto Cervantes (2007) recomiendan su introducción en el nivel B2 del Marco Común Europeo de Referencia (MCER) lo cual supone dos problemas: en primer lugar, el estudiante se enfrenta de golpe con al menos cinco verbos diferentes para expresar una noción de cambio que en su L1 podría expresar con un único verbo (por ejemplo, *become* en inglés, *devenir* en francés, *werden* en alemán, *diventare* en italiano); y en segundo lugar, retrasar su enseñanza explícita a un nivel avanzado puede diferir con las necesidades expresivas del estudiante, que con gran seguridad se ha enfrentado a este problema en un estadio anterior de su interlengua.

En este segundo apartado se describe el corpus de materiales de este estudio (apartado 2.1) para continuar con una reflexión global acerca de las necesidades didácticas específicas que precisa todo contenido lingüístico de difícil adquisición teniendo en cuenta factores como su presentación, su explicación explícita e implícita, la calidad de los estímulos y ejemplos aportados, su integración en una secuencia didáctica, y las actividades

prácticas y de reflexión sobre su uso. Seguidamente, se establecen diez criterios de análisis, desplegados en subcriterios para un análisis más preciso, y se aplican tales factores al caso particular de la enseñanza de los VPC. Para finalizar, se ofrecen los resultados del análisis crítico a las propuestas de enseñanza de cada manual o gramática pertenecientes al corpus obtenido de la aplicación de la propuesta de criterios pedagógicos, así como una conclusión que invita a la investigación para el desarrollo de una pedagogía más adecuada y especializada para los VPC (apartado 2.2).

## 2.1. Corpus de materiales

Aunque está claro que los materiales impresos no son la única fuente de conocimiento o *input* y que estos pueden no satisfacer plenamente el proceso de aprendizaje de los estudiantes, los manuales y gramáticas de español siguen teniendo una presencia indiscutible en el aula, responden a las necesidades generales y facilitan la gestión de los cursos de idiomas, de modo que permiten al profesor centrarse en otras tareas, como, por ejemplo, la atención personalizada de los estudiantes (Ezeiza Ramos, 2009). El corpus de materiales (manuales y gramáticas) que se ha creado para el análisis de este artículo está formado por 64 títulos, un total de 92 volúmenes, de diversas editoriales españolas, épocas y enfoques didácticos enmarcados en niveles desde B1 a C2 del MCRE<sup>2</sup>. Del total, 35 títulos (27 manuales y 8 gramáticas) trabajan los verbos de cambio (un 56,7%) y 29 no lo hacen o bien el modo en que aparecen o se trabajan es accidental y no se considera que se enseñe su funcionamiento de manera explícita (un 43,3%).

Como primera observación, los resultados revelan que bajo el epígrafe “verbos de cambio” se encuentran elementos de diferente naturaleza, pero en todos ellos 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. 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 MCRE en que los materiales trabajan los verbos de cambio, aparecen en un 75,5% de los casos en los niveles B1 y B2 (o intermedio para los manuales que no se ajustan al MCRE) frente a un 24,5% en niveles superiores, es decir que se presentan mayoritariamente cuando se considera al estudiante usuario independiente.

En los siguientes apartados se abordan las necesidades pedagógicas para la enseñanza de construcciones de difícil adquisición, la creación de diez criterios pedagógicos de análisis y su consiguiente aplicación al tratamiento que hacen de los VPC los materiales del corpus de trabajo.

## 2.2. Análisis de materiales didácticos

El objetivo del análisis que se presenta a continuación es el de valorar la aptitud de un manual para enseñar los verbos de cambio de manera satisfactoria de acuerdo a un enfoque pedagógico basado en el uso y la capacitación de los alumnos para entender su funcionamiento. Cabe destacar que los criterios de análisis utilizados (véase tabla I) nacen de una reflexión pedagógica sobre el tratamiento de construcciones de difícil adquisición en manuales y gramáticas ELE y se presentan en este trabajo por primera vez, es decir, que no han sido aplicados con anterioridad.

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 la alternancia de estructuras
Criterio 5	Explicación de interpretación metafórica
Criterio 6	Estímulos no verbales 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 I. Criterios pedagógicos de análisis de materiales ELE

El significado específico de cada criterio se desarrolla en una serie de preguntas o subapartados que miden mediante una escala Likert de cuatro segmentos su grado de cumplimiento (véase tabla 2 en anexo). En la evaluación global del material se evalúa el grado en que éste trata y trabaja los VPC, siendo 4 que los trabaja 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.

Dado que estos criterios se han diseñado para valorar el tratamiento de un contenido lingüístico concreto, y no para analizar el enfoque global de un material, son adaptables al análisis de cualquier tipo de construcción o cuestión que entrañe una dificultad de adquisición, pudiendo servir además de guía para su enseñanza en clase de ELE. La lista es ampliable o modificable en función de las necesidades que requiera un objeto de estudio diferente al que se muestra aquí.

Para presentar el proceso de creación de los criterios y posterior análisis de los materiales este apartado se vertebró del siguiente modo: para cada criterio, primero se plantea su relevancia desde una base teórica, desde la cual se desarrollan las preguntas del cuestionario y seguidamente se analiza cualitativamente cómo éstos se ven representados en los recursos didácticos del corpus de materiales. Finalmente, a modo de resume, se muestran las tablas que recogen el resultado del análisis cuantitativo (véanse tablas III, IV, V y VI).

El punto de partida del análisis es una reflexión acerca de las necesidades pedagógicas que requieren los contenidos lingüísticos de difícil adquisición, como es el caso particular de las construcciones de VPC. En primer lugar, se hace esencial una correcta delimitación y definición del contenido lingüístico que se engloba bajo un epígrafe. Los manuales tienden a enseñar los contenidos gramaticales con un metalenguaje que el estudiante no tiene por qué manejar (por ejemplo, conceptos como *perífrasis*, *verbos copulativos*, *modo verbal* u *oración adverbial propia*) y a desvincular contenidos que en la realidad de la lengua están íntimamente relacionados: información sintáctica, relación con otros contenidos, colocaciones, expresiones idiomáticas, diferentes usos pragmáticos, etc. En la instrucción explícita se debe incluir, además de ejemplos de reglas sintácticas, claves semánticas que permitan al estudiante afianzar el conocimiento de uso de cada construcción de cambio en su interlengua (Baralo, 2006). Deben evitarse explicaciones con lenguaje complejo, poco

transparente, y descripciones que incluyan términos subjetivos, dado que una regla que *suele* cumplirse *a veces*, *normalmente*, o *generalmente* o que dependa del valor social del cambio no resulta práctica (Alonso Raya y Martínez Gila, 2006). La descripción del funcionamiento gramatical de construcciones complejas debe aspirar a facilitar la automatización de asociación entre estructura y significado mediante rutinas operativas para el estudiante (Castañeda Castro, Alhmoud, Alonso, Casellas, Chamorro, Miquel y Ortega, 2014) sin tener que recurrir a criterios extralingüísticos. Estas ideas derivan en los criterios 1, 2 y 3 relativos a una presentación y explicación precisa de los contenidos lingüísticos de difícil adquisición. En cuando a los VPC, es esencial determinar qué verbos son considerados en cada manual como tales y que, por lo tanto, se agrupan bajo la misma denominación. Además, en el análisis es reseñable si el manual o gramática considera los VPC como un grupo diferenciado, como contenido lingüístico concreto y delimitado. Si es así, se debe comprobar si en la instrucción se 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<sup>3</sup>. Si no se incluyen algunos de ellos, se debe argumentar si es por un propósito pedagógico, como la presentación paulatina de construcciones o la distribución en niveles por frecuencia de uso. De no haber una razón didáctica para no incluir al menos los cuatro verbos, se considerará que este criterio se cumple mínimamente o no se cumple en absoluto. Finalmente, se considera insuficiente si la propuesta no incluye una explicación que defina el uso de cada verbo y los diferencie o relacione entre sí, aunque sea superficialmente. La mayoría de materiales cumplen con el criterio 1, e incluyen bajo el nombre “verbos de cambio” como mínimo los verbos *ponerse*, *volverse*, *hacerse*, *quedarse* y ofrecen una explicación sobre su funcionamiento más allá de la información combinatoria del tipo: “*ponerse* + adjetivos de carácter” y contemplan un número de verbos de cambio suficiente. *Aula Internacional 5* y *Gente 3* son la excepción al no cumplir este criterio, ya que solo tratan dos de los cuatro verbos, *ponerse* y *quedarse*, no habiendo tampoco referencia a los otros en niveles anteriores o posteriores de la colección. Una posible justificación para la ausencia de los otros VPC es que los creadores de materiales hayan priorizado el valor funcional de *ponerse* y *quedarse* dentro de los objetivos didácticos al de la presentación del grupo de VPC como tal. Sin embargo, se echa en falta un tratamiento similar de *hacerse* y *volverse*. Son destacables por el incumplimiento total de este criterio los manuales *Español sin fronteras* porque en *Español sin fronteras 2* no se incluye *hacerse*, sin causa aparente, la explicación se presenta en el cuaderno de ejercicios sin reflejo alguno en el libro del alumno y no hay homogeneidad con la presentación propuesta en *Español sin fronteras 3*.

Respecto a la explicación teórica de los VPC (criterio 2), se espera que conste al menos de información sintáctica básica, de su relación con otros verbos, pseudocopulativos o no, y de su aparición en colocaciones frecuentes o expresiones idiomáticas. Se valora positivamente que sea inductiva y no parta de una presentación meramente gramatical que desemboque en ejercicios de práctica formal, que sea funcional, comprensible y libre de metalenguaje, que incluya ayudas visuales más allá de negritas o cursivas (como esquemas o flechas) que resalten aspectos gramaticales. Es preferible, finalmente, que la explicación incluya información semántica y pragmática que guíe al estudiante sobre las restricciones de uso de cada verbo. De igual modo, es preferible que la explicación no se vea afectada por criterios de clasificación subjetivos, para mantener la claridad y concisión (criterio 3). En el análisis se ha visto que algunos manuales oponen pares de verbos, los relacionan con los verbos *ser* y *estar* según el tipo de ítems con que se combinan o aportan información sobre los verbos de cambio no pseudocopulativos. Sin embargo, la mención a la relación

entre verbos de cambio, cuando la hay, es poco clarificadora: se habla de preferencias de uso o identidad de significado y uso. Estos materiales, herederos de los estudios teóricos como los recogidos en el apartado 1, basan las normas de uso de los diferentes verbos en aspectos imprecisos, de modo que resultan poco funcionales (Bybee y Eddington, 2006: 323), con lo que el criterio 3, relativo a una explicación libre de términos relativos y subjetivos, se incumple en todos los materiales analizados por incluir expresiones vagas o basarse en la combinación u oposición de criterios semánticos como la duración, voluntariedad, gradualidad o positividad. Véanse a continuación algunos ejemplos:

(1) Hacerse:

- a. "En ocasiones, expresa un cambio de cualidad que no ocurre internamente, sino de forma externa al individuo". (Hernández Alcaide, Kondo Pérez y Moreno 2007:139) Un estudiante no tiene por qué comprender tal grado de abstracción y tal definición es difícilmente aplicable a ejemplos concretos de construcciones.
- b. "Suele presentar cambios que decide el sujeto". (Fruns et al. 2005:183) *Hacerse mayor* es la construcción de alta frecuencia de aparición que contradice directamente esta definición.

(2) Volverse:

- a. "Normalmente se usa para cambios negativos". (Chamorro et al. 2006a:14) Alguien puede volverse responsable, tolerante u ordenado. Un estudiante puede encontrar difícil determinar el alcance de "normalmente".
- b. "A veces usamos volverse para cambios más definitivos y negativos". (Verdía et al. 2005:183). La duración del nuevo estado es independiente del verbo de cambio. Nadie está condenado a la locura si se *vuelve majareta*, ni será siempre rico si se gasta todo lo que ganó cuando de la noche a la mañana se *volvió millonario*.

(3) Ponerse:

- a. "Expresa un cambio de estado momentáneo. Normalmente es involuntario". (Cano et al. 2008:52) Contrariamente a esto, alguien que se *ha puesto gordo* lo estará durante más tiempo que un momento y alguien que se *pone chulo* lo hace con intención de amedrentar.

(4) Quedarse:

- a. "Suele expresar la pérdida de algo. En ocasiones, lo que se pierde es el estado normal o habitual". (Hernández Alcaide, et al. 2007:140) No funciona esta descripción para una de las construcciones más frecuentes: *quedarse embarazada*.
- b. "El cambio puede ser duradero o transitorio. Por lo general se relaciona con aspectos físicos, materiales y de ánimo". (Jacobi et al. 2011:347) Este enunciado es tan impreciso que provoca el solapamiento con los posibles usos de *ponerse*, por ejemplo.

Desde el punto de vista del uso, los estudiantes se encuentran con problemas como la alternancia de construcciones (criterio 4), en el caso de los VPC muy relevante, ya que existen opciones perfectamente gramaticales y posibles pero que se usan en contextos discursivos diferentes o tienen significados e intenciones pragmáticas distintas (Castañeda Castro y Alonso Raya, 2006), por ejemplo, *Marta es delgada* y *Marta está delgada* o *Marta se ha hecho vegetariana* y *Marta se ha vuelto vegetariana*. La elección de VPC en una construcción no es libre y tampoco hay exclusividad de combinación (Eddington, 1999). Se considera, por lo tanto, que la instrucción debe centrarse en explicar que pueden darse diversas combinaciones, y más importante aún, en invitar a los alumnos a resolver mediante la reflexión la perspectiva tomada o las imágenes alternativas de la misma situación según la construcción elegida (Castañeda Castro et al., 2014: 57; Nilsson et al., 2014: 147; Van Gorp, 2017: 57). Dos manuales de los analizados hacen referencia a la no arbitrariedad de combinación y proponen imágenes alternativas de la misma situación según el verbo elegido: *Abanico* y *Gramática comunicativa del español*. En el libro del profesor de *Abanico*



se relacionan con el humor y la ironía las construcciones alternativas a la norma y se invita a buscar contextos apropiados a combinaciones como *terminar de ministro* o *volverse vegetariano*. En *Gramática comunicativa del español* 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* y *Curso intensivo de español* cumplen este criterio parcialmente 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; y en el segundo habla de usos sarcásticos para algunas construcciones alternativas.

Algunos recursos útiles para la explicación de la alternancia de construcciones es valerse de la interpretación metafórica de la construcción o el uso de imágenes o elementos visuales que apoyen la explicación del funcionamiento de estas construcciones (criterios 5 y 6). Esto favorece la creación de un punto de acceso adicional al léxico y una mayor retención del significado y forma de la estructura, pues se ha corroborado que la fluidez y el tiempo real de recuperación de las estructuras aprendidas mejoran cuando el alumno asocia un estímulo verbal con uno no verbal, lo que aquí sería relacionar estructura e imagen mental (Arnold, 2000; Boers y Lindstromberg, 2009). Ese significado abstracto es más accesible si se representa visualmente y puede ser percibido (Castañeda Castro et al., 2014). En el caso de los VCP, cada verbo puede ser interpretado metafóricamente desde el significado del verbo pleno del que procede y estímulos no verbales como los esquemas de imagen pueden facilitar la explicación y la conceptualización del cambio y ayudan a establecer diferencias entre el significado de los diferentes verbos (esta idea se desarrolla con más detalle en el apartado 3). En cuanto a los usos metafóricos, solo *Gramática. Nivel avanzado B2* expone el cambio de significado de los verbos según sean o no pronominales, pero no profundiza en él ni menciona el proceso de metaforización del verbo pleno correspondiente en el caso de los verbos pseudocopulativos. Por otro lado, 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.

Siguiendo con las necesidades didácticas, además de una descripción concisa del fenómeno gramatical de dificultad, los materiales deben ofrecer un *input* del contenido lo suficientemente rico como para que su producción lingüística en las actividades que sigan a la explicación sea igualmente efectiva (Ellis, 2002; Cadierno y Eskilden, 2015). De no ser así, el esfuerzo cognitivo deja de ser rentable. Si los exponentes proporcionados son suficientes y representativos, se asegura un *input* adecuado con el cual el alumno puede empezar a expresarse y establecer relaciones de semejanza para su posterior reconocimiento y producción de nuevas construcciones (criterio 7). Así, los ejemplos de construcciones a los que se expone al alumno deben ser suficientes en número, estar contextualizados y no simplemente listados junto a la instrucción gramatical. En múltiples ocasiones los materiales obvian ejemplos determinantes, de alta frecuencia además, por el hecho de constituir una excepción clara a la regla gramatical que ofrecen. Además, la coherencia explicativa no tiene que darse solo de forma interna, sino también externa, esto es, que su explicación se integre en una secuencia didáctica y se vincule a otras competencias lingüísticas o extralingüísticas de la unidad como tareas comunicativas de comprensión, expresión e interacción orales y escritas. Del mismo modo, deben organizarse en torno a nociones y funciones que favorezcan también el desarrollo de otras competencias como la pragmática y la sociolingüística (criterio 8). En muchos de los materiales analizados apenas ofrecen exponentes o se hace de modo sesgado, limitando así las posibilidades de aprendizaje de dichas estructuras. Destacan *En acción*, de modo positivo por proporcionar

un número de exponentes muy amplio, de forma contextualizada y con variedad tipológica en sus múltiples textos y actividades, y *Español 2000*, de forma negativa, por presentar los exponentes léxicos mínimos de uno por estructura. 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. En más de la mitad de los manuales de ELE se integran los verbos de cambio, ya sea como contenido léxico o gramatical, en unidades didácticas; sin embargo, en 8 de los 21 títulos su enseñanza está desvinculada. Para este punto no se han valorado las gramáticas por no estar organizadas por unidades didácticas, sino por temas gramaticales.

Por último y en relación a la práctica de lo aprendido tras la instrucción explícita, las actividades deben estar estructuradas de modo que permitan al alumno conectar la forma de las construcciones con su significado y éste sea capaz de producir y automatizar nuevos hábitos lingüísticos (Baralo, 2006). Igualmente, el volumen de práctica debe ser suficiente para permitir un desarrollo adecuado de los procesos de comprensión y producción, de modo que a la reiterada aparición en contextos de uso suficientes se deben sumar ejercicios de conceptualización, práctica formal, de interacción semidirigida y tareas de comunicación reales y significativas equiparables al uso de los hablantes. Así, una secuenciación de actividades se considerará adecuada cuando se base en principios de aprendizaje constructivista, presentando primero una fase de elaboración cognitiva a la que sigue una fase asociativa y que culmina en una fase de autonomía (Estaire y Zanón, 1990). Esto permite que los alumnos tomen conciencia desde la práctica individual de las estrategias comunicativas que posee en su lengua materna, de cómo se aplican en la segunda lengua y puedan validar la gramaticalidad de una estructura de nueva creación (Martín Peris, 1996). Se considera que este carácter reflexivo y autónomo donde los alumnos dan sentido a lo que aprenden acerca del lenguaje es esencial para que tanto su competencia gramatical como comunicativa se desarrollen positivamente. En definitiva, la práctica propuesta tiene que ser rentable, tanto en términos funcionales como cognitivos o afectivos, a la inversión de esfuerzo que se exige. Se espera que se implique al estudiante mediante la toma de decisiones, negociación e interpretación en la resolución de las actividades. Del mismo modo, la propuesta tiene que contener procedimientos de autoevaluación y estimular el uso de recursos para el aprendizaje autónomo y autorreflexión. A esta última reflexión corresponden los criterios 9 y 10, los cuales se incumplen en la mayoría de manuales. Solo algunos manuales complementan las actividades de respuesta cerrada con actividades comunicativas (p.ej., los tres volúmenes de *En acción*), orientadas a la acción (p.ej., *Gente 3*, *Aula Internacional 5*), de producción libre (p.ej., *Meta ELE Final 2*), identificación de errores (p.ej., *Gramática. Nivel avanzado B2*) y no se limitan al desarrollo de una única destreza, como por ejemplo la expresión escrita (p.ej., *Nuevo Prisma B2*, *Método 4*, *Etapas Plus*). Solo *Gramática comunicativa del español* no ofrece ningún tipo de actividades prácticas.

La falta de uniformidad en el tratamiento que hacen de los VPC los materiales de ELE se suma a la diversidad de acercamientos teóricos sobre la naturaleza lingüística de los VPC, revisada en el apartado 1. Así pues, este análisis, además de permitir establecer conclusiones para la elección de uno u otro material y servir de guía para la elaboración de futuros materiales de enseñanza, muestra que es necesario seguir investigando sobre el funcionamiento de los VPC en español para llegar a una definición concisa que explique todas las posibilidades expresivas de sus construcciones y sea fácilmente aplicable a su didáctica.

Las tablas III, IV, V y VI recogen los resultados cuantitativos del análisis del tratamiento de VPC en manuales y gramáticas. Para su elaboración, se ha tenido en cuenta, por un lado, la puntuación total obtenida en el análisis de cada criterio, según el coeficiente agregado de las medianas parciales de las subcategorías de cada criterio evaluado, y por otro lado, la valoración de cada subcriterio para mostrar de manera más precisa su cumplimiento. Habiendo 10 criterios y 42 subcriterios, en el caso de los manuales, uno con puntuación máxima (4: muy satisfactorio) en cada pregunta, obtendría una puntuación total de 40 en los criterios y de 168 en los subcriterios.

Manual	Coeficiente
<i>Aula Internacional 5</i> (Corpas et al., 2015)	27,5
<i>Nuevo Prisma B2</i> (Equipo Nuevo Prisma, 2015)	27
<i>Método 4</i> (Esteba Ramos et al., 2014)	26
<i>Agencia ELE 6</i> (Muñoz, 2013)	25
<i>En acción 3</i> (Verdía et al., 2007)	24,5
<i>En acción 2</i> (Verdía et al., 2005)	24
<i>Etapas Plus</i> (Equipo Entinema, 2013)	24
<i>Pasaporte ELE</i> (Cerroloza et al., 2010)	23,5
<i>ELE Actual</i> (Borobio y Palencia, 2013)	22,5
<i>En acción 4</i> (Gutiérrez, 2010)	22
<i>Gente 3</i> (Martín Peris et al., 2004)	21,5
<i>A fondo</i> (Coronado et al., 2003)	21,5
<i>Dominio</i> (Gálvez et al., 2007)	20
<i>Lengua viva 3</i> (Pérez et al., 2013)	21
<i>Embarque 3</i> (Alonso et al., 2012)	20
<i>Meta ELE Final 2</i> (Rodríguez et al., 2014)	20
<i>Nuevo Sueña 2</i> (Cabreirizo et al., 2015)	19
<i>Abanico</i> (Chamorro et al., 2006a y b)	18,5
<i>Vuela 5</i> (Alarcón Pérez et al., 2006)	18
<i>Lengua viva 4</i> (Natal et al., 2008)	17, 25
<i>Nuevo Avance 6</i> (Moreno et al., 2011)	17
<i>Español sin fronteras 3</i> (Moreno et al., 2005b)	15,5
<i>Español sin fronteras 2</i> (Moreno et al., 2005a)	15,25
<i>Curso de perfeccionamiento</i> (Moreno y Tuts, 1991)	14,5
<i>Nuevo Avance 4</i> (Moreno et al., 2010)	14,5
<i>A fondo 2</i> (Coronado et al., 2004)	12,5
<i>Vente 3</i> (Del Mazo de Unamuno et al., 2015)	12

Tabla III. Clasificación de manuales de ELE según los criterios pedagógicos.

Manual	Coeficiente
<i>Aula Internacional 5</i> (Corpas et al., 2015)	123
<i>Nuevo Prisma B2</i> (Equipo Nuevo Prisma, 2015)	115
<i>Método 4</i> (Esteba Ramos et al., 2014)	112
<i>Agencia ELE 6</i> (Muñoz, 2013)	106
<i>Etapas Plus</i> (Equipo Entinema, 2013)	105
<i>En acción 3</i> (Verdía et al., 2007)	101
<i>Pasaporte ELE</i> (Cerroloza et al., 2010)	98
<i>En acción 2</i> (Verdía et al., 2005)	97
<i>A fondo</i> (Coronado et al., 2003)	96
<i>ELE Actual</i> (Borobio y Palencia, 2013)	96
<i>Gente 3</i> (Martín Peris et al., 2004)	96
<i>Lengua viva 3</i> (Pérez et al., 2013)	90
<i>Embarque 3</i> (Alonso et al., 2012)	89
<i>En acción 4</i> (Gutiérrez, 2010)	88
<i>Vuela 5</i> (Alarcón Pérez et al., 2006)	86
<i>Dominio</i> (Gálvez et al., 2007)	85
<i>Meta ELE Final 2</i> (Rodríguez et al., 2014)	84
<i>Nuevo Sueña 2</i> (Cabreirizo et al., 2015)	83
<i>Abanico</i> (Chamorro et al., 2006a y b)	77
<i>Nuevo Avance 6</i> (Moreno et al., 2011)	73
<i>A fondo 2</i> (Coronado et al., 2004)	71
<i>Nuevo Avance 4</i> (Moreno et al., 2010)	66
<i>Curso de perfeccionamiento</i> (Moreno y Tuts, 1991)	63
<i>Español sin fronteras 3</i> (Moreno et al., 2005b)	61
<i>Español sin fronteras 2</i> (Moreno et al., 2005a)	60
<i>Lengua viva 4</i> (Natal et al., 2008)	59
<i>Vente 3</i> (Del Mazo de Unamuno et al., 2015)	50

Tabla IV. Clasificación de manuales de ELE según los subcriterios pedagógicos

Para las gramáticas la puntuación mas alta sería de 36 en los criterios y de 156 en los subcriterios. En este caso, no se aplica el criterio 8 dado que las gramáticas presentan el contenido teórico sin integración en secuencias didácticas.

Gramática	Coefficiente
<i>Gramática explicada</i> (González Seara 2012)	19,5
<i>Gramática. Nivel Avanzado B2</i> (Hernández et al., 2007)	19
<i>Gramática en contexto</i> (Jacobi et al., 2011)	18
<i>Temas de gramática</i> (Moreno, 2008)	17,5
<i>Competencia gramatical en uso</i> (Cano et al., 2008)	17
<i>Curso intensivo de español</i> (Fernández et al., 1990)	17
<i>Gramática comunicativa del español</i> (Matte Bon, 1992)	15
<i>Diccionario práctico de gramática</i> (Cerrolaza, 2005)	13,5

Tabla V. Clasificación de gramáticas de ELE según los criterios pedagógicos

Gramática	Coefficiente
<i>Gramática explicada</i> (González Seara 2012)	79
<i>Gramática en contexto</i> (Jacobi et al., 2011)	77
<i>Gramática. Nivel Avanzado B2</i> (Hernández et al., 2007)	77
<i>Competencia gramatical en uso</i> (Cano et al., 2008)	68
<i>Curso intensivo de español</i> (Fernández et al., 1990)	68
<i>Temas de gramática</i> (Moreno, 2008)	67
<i>Gramática comunicativa del español</i> (Matte Bon, 1992)	62
<i>Diccionario práctico de gramática</i> (Cerrolaza, 2005)	58

Tabla VI. Clasificación de gramáticas de ELE según los subcriterios pedagógicos

En conclusión, esta propuesta de análisis sistematiza el análisis crítico de un objeto de análisis concreto, un contenido lingüístico de difícil adquisición, y lo hace medible cuantitativamente. Por focalizarse en un contenido lingüístico concreto y no examinar de modo global el enfoque de un manual o de sus actividades, se considera ésta una aportación novedosa al análisis de materiales didácticos<sup>4</sup>.

### 3. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE FUTURO

En este artículo se ha revisado el tratamiento que han recibido los VPC tanto en estudios teóricos como en manuales y gramáticas de español como lengua extranjera.

En el apartado 1 se ha demostrado que los estudios teóricos no presentan una coherencia con respecto al tratamiento de estos verbos, ya sea en su denominación, su clasificación interna o en la solución al problema de la alternancia de construcciones. Seguidamente, en el apartado 2 se ha analizado cómo se explican los verbos de cambio en materiales de ELE, qué verbos se incluyen, con qué frecuencia aparecen y en qué niveles, en 35 títulos (27 manuales y 8 gramáticas) que presentan de forma explícita VPC. Para ello se han estudiado, en primer lugar, las necesidades pedagógicas de las construcciones de difícil adquisición para crear una lista de criterios pedagógicos que guíe el análisis, en

segundo lugar se han analizado los factores determinantes de cada criterio y se ha propuesto un cuestionario de análisis con el fin de hacer más preciso el proceso. Finalmente se han mostrado los resultados cuantitativos de la aplicación del cuestionario a los manuales y gramáticas del corpus de materiales. Los resultados han puesto de manifiesto la falta de uniformidad y, en muchos casos, la imprecisión en la explicación gramatical y la insuficiente propuesta práctica de los conocimientos trabajados. Se concluye que, tanto las carencias explicativas de los estudios teóricos de VPC, por un lado, como las debilidades de su enseñanza en clase de ELE, por otro, contribuyen a que estas construcciones, ya de difícil adquisición, supongan un problema de aprendizaje para alumnos y profesores de ELE.

Así pues, los VPC 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 ELE. Para hallar una solución a ambos problemas, se propone la adopción del enfoque de la lingüística cognitiva y su aplicación a la enseñanza de segundas lenguas (Achard y Neimeier, 2004; Robinson y Ellis, 2008; Littlemore, 2009; Ibarretxe-Antuñano, Cadierno, Castañeda Castro, 2019). Su visión puede ser beneficiosa, ya que esta perspectiva proporciona una serie de principios operativos que ayudan al alumno a entender cómo se codifican y externalizan conceptos lingüísticos complejos (el cambio en español y sus construcciones en este caso), lo cual hace su adquisición más eficiente y natural.

Algunas obras que estudian los verbos de cambio del español desde la perspectiva cognitiva son los trabajos de Gómez Vicente (2011, 2013), Nilsson et al. (2014), Van Gorp (2017), Ibarretxe-Antuñano y Cheikh-Khamis (2019) y Fernández Pereda (2019). En primer lugar, Gómez Vicente (2011) ofrece una visión unificada de las diferentes acepciones, en apariencia contradictorias, asociadas a una forma polisémica quedar/quedarse. Analiza los mecanismos para que una misma construcción exprese dos nociones opuestas, cambio y permanencia, valiéndose de los conceptos de perfil-base (Langacker, 1987), así como del concepto de dinámica de fuerzas (Talmy, 2000) y demuestra que se trata de un único verbo con un núcleo semántico común, polisémico, cuyas acepciones han evolucionado de acuerdo a procesos de extensión semántica. En Gómez Vicente (2013) se estudia la conceptualización y expresión lingüística del evento emocional en español y francés, donde incluye el evento de cambio, mediante el análisis de un corpus de materiales de ELE editados en Francia y de un corpus de relatos de estudiantes franceses de ELE. Su propuesta pretende facilitar la comprensión de los fenómenos de cambio y emoción mediante el *modelo cognitivo idealizado de ciclo de control*, que divide el evento en cuatro fases prototípicas y permite dar cabida tanto a los estados estáticos como al mismo proceso de cambio, rompiendo la dicotomía de las nociones *cambio* y *permanencia*. Concluye señalando la importancia de que la formación lingüística tenga un trasfondo contextual y el potencial pedagógico de la didáctica del lenguaje metafórico como herramienta para conseguir sus objetivos.

Por otra parte, Nilsson et al. (2014) clasifican los verbos de cambio según sean transitivos, como *dejar*, *hacer*, *poner* y *volver*; o intransitivos o reflexivos, como *hacerse*, *volverse*, *ponerse*, *quedarse*, *llegar a ser*, *pasar a ser*, *resultar*, o *salir*. Defienden que el proceso de cambio se explica desde una conceptualización metafórica basada en esquema de imagen del significado pleno y físico de estos y, apoyándose en el paralelismo que hay entre los verbos de cambio y los verbos copulativos *ser* y *estar*, hacen una clasificación del modo de representar el cambio según sea un cambio transformativo (*hacerse*, *volverse*, *pasar a ser* y *estar*) o bien resultativo (*llegar a ser/estar*, *venir a ser/estar*, *resultar*, *dejar*).

Siguiendo la idea de representación mediante imagen conceptual, Van Gorp (2017)

considera que esta imagen determina el perfil de la relación sujeto y atributo y el tipo de restricciones que impone. Ofrece una explicación desde la semántica cognitiva con gran potencial pedagógico proponiendo esquemas de imagen motivadas en la proyección de modalidades de movimiento en el espacio (distancia, ritmo, velocidad, etc.), y de la dinámica de fuerzas por medio de la metáfora del esquema de imagen LOS CAMBIOS SON MOVIMIENTOS (Lakoff and Johnson 1999: 147), donde el esquema FUENTE-CAMINO-DESTINO (SOURCE-PATH-GOAL) corresponde al comienzo, desarrollo y consecución del cambio de estado. Atender a este punto en la instrucción explícita de los verbos pseudocopulativos de cambio puede facilitar al estudiante la memorización y fortalecer su aprendizaje.

Por otro lado, Ibarretxe-Antuñano y Cheikh-Khamis (2019) demuestran desde la Gramática de Construcciones (Goldberg 1995, González-García, 2012), apoyándose en el análisis de corpus lingüístico, que el modelo construccional puede explicar de manera holística y unitaria estructuras como las de los VPC *hacerse* y *volverse* con complementos nominales y adjetivales y que este enfoque es aplicable a la enseñanza de ELE, ya que, independientemente de del ítem léxico que aparezca en la construcción, esta funciona como una plantilla que tiene un significado específico: "X sufre un cambio de estado Y". Esta construcción se estudia a diferentes niveles de especificidad: a nivel verbal, donde el verbo elegido aporta un matiz de cambio diferente, y a nivel de objeto, donde se determina si el cambio es genérico o si su estructura provoca una lectura metonímica de la construcción. La regularidad de estos patrones en cada nivel de especificidad puede ser muy útil en la enseñanza de ELE porque evita la aparición de excepciones y que permite una comprensión holística y motivada del significado construccional.

En un plano más pedagógico, Fernández Pereda (2019) plantea una clasificación en 4 niveles de abstracción de las construcciones en las que aparecen los verbos de cambio desde el modelo de Traugott (2008) con el objetivo de desarrollar una herramienta didáctica adaptada y dirigida específicamente a estudiantes neerlandófonos de español. Considera el modelo construccional como vehículo facilitador de su aprendizaje y, basándose en los resultados revelados por el análisis de errores de un corpus de aprendices, propone el diseño de las imágenes conceptuales de los verbos *convertirse en*, *transformarse*, *llegar a ser* (completando la propuesta de Van Gorp (2017) para *hacerse*, *volverse*, *ponerse* y *quedarse*).

Aunque queda camino por recorrer, las propuestas que hacen estos estudios suponen una importante base para la implementación de la lingüística cognitiva en clase de ELE y la creación de un modelo que pueda ser usado por instructores y autores de manuales de ELE.

### 3.1 Propuesta de enfoque explicativo

En el plano práctico, la breve propuesta que se muestra a continuación puede ser tomada como recurso o guía para la explicación de los verbos pseudocopulativos del español.

Primero se propone una definición de verbo pseudocopulativo de cambio: "Son predicados que implican un cambio en la composición de una entidad que permanece como experimentante". La entidad en posición de sujeto en la construcción, por un lado, pierde los rasgos de control que caracterizan a un sujeto activo, pero sigue participando con un nivel de actividad no determinado claramente y, por otro lado, opera como locación depositaria del cambio de estado que designa el verbo porque la energía del evento se transmite al mismo participante. Es decir, el sujeto pasa a tener características de agente y de experimentante simultáneamente (Maldonado 1999).

Después, para involucrar al alumno en la negociación del significado y la elaboración semántica de las construcciones de cambio, se le debe invitar a adoptar diferentes perspectivas ante un mismo evento de cambio. La figura 1 muestra como es posible interpretar un evento de cambio "desde fuera", de manera global pudiendo escapar a los usos prototípicos; desde el proceso, es decir, el verbo, y desde el del estado resultante del cambio en relación con su estado previo (usos prototípicos estos).

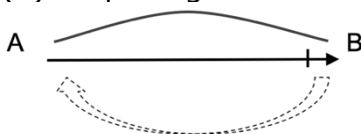


Figura 1. Perspectivas de cambio de estado

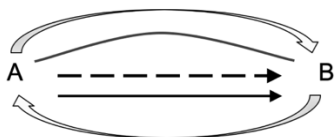
Adicionalmente, se puede acompañar la explicación de cada verbo con su correspondiente esquema de imagen (Delbecque y Van Gorp, 2012; Van Gorp, 2014), dibujos o imágenes para aprovechar el potencial mnemotécnico del *dual coding* o destacar la metáfora conceptual EL CAMBIO ES MOVIMIENTO mediante diagramas sencillos para orientar al alumno en la interpretación del enunciado.

Véanse los siguientes ejemplos:

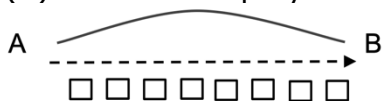
(1) Se puso gordo cuando dejó el deporte.



(2) Cuando lo dejó su mujer, se volvió loco.



(3) Pasó el tiempo y nuestro perro se hizo mayor.



(4) Si mi hija sale de noche, me quedo despierta.



El enunciado (1) se asocia con un diagrama donde el verbo *ponerse* expresa que el cambio es una progresión lineal que en cierto punto cruza un umbral, momento a partir del cual la transformación se considera realizada, y la continuación de la línea significa por tanto el resultado. Además, el diagrama también señala la posibilidad de reversibilidad al estado inicial. En (2), el diagrama para el verbo *volverse* muestra que, independientemente de que el cambio sea repentino o paulatino (líneas continua o discontinua), el estado resultante del cambio es contrario al estado inicial. Para (3), el diagrama de *hacerse* representa un cambio



que supone una evolución, que puede estar o no dividida en pasos o etapas, y que resulta en un estado que no mantiene necesariamente relación con el estado inicial. Por último, en (4) se representa uno de los múltiples significados del verbo *quedarse*, el de permanencia, mediante un diagrama que pone el foco en el resultado y su durabilidad.

Por último, también puede ser beneficioso favorecer la memorabilidad de las construcciones más frecuentes o semifijas (*quedarse embarazada*, por ejemplo) y tomar como estímulo los errores producidos por los alumnos como punto de partida del análisis para observar las diferencias en la percepción cultural del cambio y cómo se refleja en sus lenguas maternas. En definitiva, resulta imprescindible promover actividades de producción pasado un tiempo tras la exposición para comprobar que el proceso de recuperación no supone una dificultad y que la adquisición ha sido satisfactoria.

## NOTAS

1. Este artículo se enmarca en el proyecto de investigación CONESSO (FFI2017-82460-P) financiado por el Gobierno de España.
2. Agradezco al Dr. Vicente Lagüéns Gracia, director de los Cursos de Español de la Universidad de Zaragoza, su amable disposición al permitirme el acceso a estos materiales.
3. Véase Ibarretxe-Antuñano y Cheikh-Khamis (2019) para ver los argumentos que sostienen esta idea.
4. Véanse trabajos como el de Hutchinson y Torres (1994), Littlewood (1996), Tomillson (2003), y en concreto para ELE, Estaire y Zanón (1990), Martín Peris (1996), Fernández López (2004), Ezeiza Ramos (2009), o Lozano y Ruiz Campillo (2009).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Achard, M. y Niemeier, S. (Eds.) (2004). *Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Alba De Diego, V. y Lunell, K. (1988). Verbos de cambio que afectan al sujeto en construcciones atributivas. En: P. Jauralde, J. Sánchez Lobato, P. Peira y J. Urrutia (Eds.) *Homenaje a Alonso Zamora Vicente. Volumen I: Historia de la Lengua: El español contemporáneo*. Madrid: Castalia, pp. 343-359.
- Alonso Raya, R. y Martínez Gila, P. (2006). Reglas gramaticales y estrategias de procesamiento del input, ¿Creéis en las hadas?. *Mosaico*, 18, pp.21-28.
- Arnold, J. (2000). Visualización: las imágenes mentales al servicio del aprendizaje de idiomas. En: J. Arnold, (Ed.) *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press, pp. 277-294.
- Baralo, M. (2006). Analizar materiales desde una perspectiva psicolingüística: ¿Qué aprendemos y con qué?. En: *XII Encuentro práctico de profesores de ELE*. Barcelona: Difusión, Disponible en: <http://www.encuentro-practico.com/pdf03/baralo.pdf>. [Consulta 22-02-2019].
- Boers, F. y Lindstromberg, S. (2009). *Optimizing a lexical approach to instructed second language acquisition*. NY: Palgrave Macmillan.
- Bybee J. y Eddington, D. (2006). A usage-based approach to Spanish verbs of 'becoming'. *Language*, 82(2), pp. 323-355.
- Cadierno, Teresa y Soren W. Eskildsen (eds.). (2015). *Usage-based perspectives on second language learning*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Casares, J. [1969 (1950)]. *Introducción a la lexicografía moderna*. Madrid: CSIC.
- Castañeda Castro, A. y Alonso Raya, R. (2006). La percepción de la gramática. Aportaciones de la lingüística cognitiva y la pragmática a la enseñanza de español/LE. En: De Dios Luque Durán, J. (ed.) *Actas del V Congreso Andaluz de Lingüística General. Homenaje al profesor D. José*

- Andrés de Molina Redondo, tomo III, (pp. 1363-1396). Granada (España): Método Ediciones. Disponible en: [http://marcoele.com/descargas/8/castaneda-alonso\\_percepciongramatica.pdf](http://marcoele.com/descargas/8/castaneda-alonso_percepciongramatica.pdf). [Consulta 22-02-2019].
- Castañeda Castro, A., Alhmoud, Z., Alonso, I., Casellas, J., Chamorro, M.A., Miquel, L. y Ortega, J. (2014). *Enseñanza de gramática avanzada de ELE*. Madrid: Sgel.
- Conde Noguerol, M.E. (2013). *Los verbos de cambio en español*. Tesis doctoral, Universidad de La Coruña.
- Corpas Pastor, G. (1996). *Manual de fraseología española*. Madrid: Gredos.
- Coste, J. y A. Redondo. (1965). *Syntaxe de l'espagnol moderne*. Paris: Société d'Édition d'Enseignement Supérieur.
- Crespo, L. (1949). To become. *Hispania*, 32, pp. 210-212.
- Demonte, V. (1994). La semántica de los verbos de cambio. En: A. Alegría, B. Garza y J.A. Pascual (Eds.) *II Encuentro de Lingüistas y Filólogos de España y México*. Salamanca: Junta de Castilla y León y Universidad de Salamanca, pp.535-563.
- Eberenz, R. (1985). Aproximación estructural a los verbos de cambio en Iberorromance. *Linguistique comparée et typologie des langues romanes*, 2, pp. 460-475.
- Eddington, D. (1999). On 'becoming' in Spanish: A corpus analysis of verbs expressing change of state. *Southwest Journal of Linguistics*, 18, pp. 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), pp. 143-188.
- Estaire, S. y Zanón, J. (1990), El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7-8, pp. 55-90.
- Ezeiza Ramos, J.A. (2009). Analizar y comprender los materiales de enseñanza en perspectiva profesional: algunas claves para la formación del profesorado. *MarcoELE*, 9. Disponible en: <http://marcoele.com/descargas/9/ezeiza1.pdf>. [Consulta 22-02-2019].
- Fente, R. (1970). Sobre los verbos de cambio o devenir. *Filología Moderna*, 38, pp. 151-171.
- Fernández Leborans, M.J. (1999). La predicación: las oraciones copulativas. En: I. Bosque y V. Demonte (Eds.) *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa, pp. 2357-2460.
- Fernández López, C. (2004). Principios y criterios para el análisis de materiales didácticos, En: Sánchez Lobato y Santos Gargallo (Dir.), *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, pp.715-734.
- Fernández Pereda, L. (2019). Los verbos pseudocopulativos de cambio en español: resultados del análisis de un corpus de aprendices plurilingües y sus posibles efectos en la enseñanza. Tesis Doctoral, Universidad Católica de Lovaina.
- Firth, J.R. (1957). *Papers in linguistics 1934-1951*. London: Oxford University Press.
- Goldberg, A. E. (1995). *A Construction Grammar Approach to Argument Structure*. Chicago IL: University of Chicago Press.
- Gómez Vicente, L. (2013). *Conceptualización y expresión lingüística del evento emocional en español (L1/L2) y francés: un enfoque cognitivo. Análisis lingüístico y proposición didáctica*. Tesis doctoral, Universidad de Granada.
- González-García, F. (2012). La(s) gramática(s) de construcciones. En: Ibarretxe-Antuñano, I y Valenzuela, J. (Eds.) *Lingüística cognitiva*, Barcelona: Anthropos, pp. 249-280.
- Hutchinson, T. y Torres E. (1994). The textbook as agent of change. *ELT Journal* 48(4), pp. 316-328.
- Ibarretxe-Antuñano, I., Cadierno T.y Castañeda Castro, A. (2019). *Lingüística cognitiva y español como lengua extranjera*. London: Routledge.
- Ibarretxe-Antuñano, I. y Cheikh-Khamis, F. (2019). "How to become a woman without turning into a Barbie": Change-of-state verb constructions and their role in SSL. En: Llopis-García, Reyes y Alberto Hijazo-Gascón (Eds.) *Applied cognitive linguistics to L2 acquisition and learning: research and convergence*. IRAL 57:1.

- Instituto Cervantes. (2007). *Plan Curricular del Instituto Cervantes: Los Niveles de Referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Langacker, R. (1987). *Foundations of Cognitive Grammar*. Stanford, Stanford University Press.
- Littlemore, J. (2009). *Applying Cognitive Linguistics to second language learning and teaching*. NY: Palgrave Macmillan.
- Littlewood, W. (1996). *La enseñanza comunicativa de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Lozano, G. y Ruiz Campillo, J. P. (2009), Criterios para el diseño y la evaluación de materiales comunicativos. *MarcoELE 9*. Disponible En: [http://marcoele.com/descargas/expolingua1996\\_lozano-ruiz.pdf](http://marcoele.com/descargas/expolingua1996_lozano-ruiz.pdf). [Consulta 22-02-2019].
- Llopis García, R. (2016). Using Cognitive Principles in Teaching Spanish L2 Grammar. *Hesperia. Anuario de Filología Hispánica*, XIX (2), pp. 29-50.
- Llopis García, R., Real Espinosa, J.M.y Ruiz Campillo, J.P. (2012). *Qué gramática enseñar, qué gramática aprender*. Madrid: Edinumen.
- Maldonado R. 1999. *A media voz: problemas conceptuales del clítico se en español*. México: Instituto de Investigaciones Filológicas, UNAM.
- Martin Peris, E. (1996). *Las actividades de aprendizaje en los manuales para la enseñanza de Español como Lengua Extranjera (E/LE)*. Tesis doctoral, Universitat de Barcelona.
- Matte Bon, F. (1992). *Gramática comunicativa del español. Tomo II*. Barcelona: Difusión.
- Morimoto, Y. y Pavón Lucero, M.V. (2007). *Los verbos pseudo-copulativos del español*. Madrid: Arco Libros.
- Navas Ruiz, R. (1963). *Ser y Estar. Estudio sobre el sistema atributivo del español*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Nilsson, K., Söhrman, I., Villalobos, S.y Falk, J. (2014). Verbos copulativos de cambio. En: S. Fernández y J. Falk (Eds.) *Temas de gramática española para estudiantes universitarios. Una aproximación cognitiva y funcional*. Frankfurt am Main: Peter-Lang, pp. 145-170.
- Porroche Ballesteros, M. (1988). *Ser, estar y verbos de cambio*. Madrid: Arco Libros.
- Pountain, C. (1984). How "become" became in Castilian. En: R.A. Cardwell (Ed.) *Essays in honour of Robert Brian Tate from his colleagues and pupils*. Nottingham: University of Nottingham, pp. 101-11.
- Real Academia Española. (2009). *Nueva Gramática de la lengua española*. Espasa: Madrid
- Robinson, P. y Ellis, N.C. (Eds.) (2008). *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*. NY: Routledge.
- Rodríguez Arrizabalaga, B. (2001). *Verbos atributivos de cambio en español e inglés contemporáneos: un análisis contrastivo*. Huelva: Universidad de Huelva.
- Talmy, L. (2000). *Toward a Cognitive Semantics, Volume I: Concept Structuring Systems*. Cambridge (MA): The MIT Press.
- Tomlinson, B. (2003). *Developing Materials for Language Teaching*. London-NY: Continuum.
- Traugott, E.C. (2008). Grammaticalization, constructions and the incremental development of language: Suggestions from the development of degree modifiers in English. En: Regine Eckardt, Gerhard Jäger y Tonjes Veenstra (eds.), *Variation, selection, development: Probing the evolutionary model of language change*. Berlin: Mouton de Gruyter, pp 219-250.
- Van Gorp, L. (2017). *Los verbos pseudo-copulativos de cambio en español. Estudio semántico-conceptual de hacerse, volverse, ponerse, quedarse*. Madrid: Iberoamericana, Vervuert.
- Vázquez G., A. Fernández y Martí, M.A. (2000). *Clasificación verbal. Alternancias de diátesis*. Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS: MATERIALES

- Alarcón Pérez, C., Álvarez Martínez, M.A., Blanco Canales, A. y Torrens Álvarez, M.J. (2006). *Vuela 5. Libro del alumno*. Madrid: Anaya.
- Alonso M. y Prieto, R. (2012). *Embarque 3. Libro del alumno*. Madrid: Edelsa.

- Borobio, V. y Palencia, R. (2013). *ELE Actual B2. Libro del alumno*. Madrid: SM.
- Cabrerizo Ruiz, M. A., Gómez Sacristán, M.L. y Ruiz Martínez, A.M. (2015). *Nuevo Sueña 2. Libro del alumno*. Madrid: Anaya.
- Cano, A., Díez, P., Estébanez, C. y Garrido, A. (2008). *Competencia gramatical en uso. B2*. Madrid: Edelsa.
- Cerrolaza, M., Cerrolaza, O. y Llovet, B. (2010). *Pasaporte ELE. Nivel 4. Libro del alumno*. Madrid: Edelsa.
- Cerrolaza Gili, O. (2005). *Diccionario práctico de gramática*. Madrid: Edelsa.
- Chamorro, M.D., Lozano, G., Martínez, P., Muñoz, B., Rosales, F., Ruiz Campillo, J.P. y Ruiz, G. (2006a). *Abanico. Libro del alumno*. Barcelona: Difusión.
- Chamorro, M.D., Lozano, G., Martínez, P., Muñoz, B., Rosales, F., Ruiz Campillo, J.P. y Ruiz, G. (2006b). *Abanico. Libro del profesor*. Barcelona: Difusión.
- Coronado, M.L., García, J. y Zarzalejos, A.R. (2003). *A fondo. Libro del alumno*. Madrid: SGEL.
- Coronado, M.L., García, J. y Zarzalejos, A.R. (2004). *A fondo 2. Libro del alumno*. Madrid: SGEL.
- Corpas, J., Garmendia, A., Sánchez, N. y Soriano, C. (2015). *Aula internacional 5. Nueva edición. Libro del alumno*. Barcelona: Difusión.
- Del Mazo de Unamuno, M., Marín, F. y Morales, R. (2015). *Vente 3. Libro del alumno*. Madrid: Edelsa.
- 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.
- Esteba Ramos, D., Peláez Santamaría, S., Zayas López, P. y Miranda Paredes, F. (2014). *Método 4. Libro del alumno*. Madrid: Anaya.
- Fernández, J., Fente, R. y Siles, J. (1990). *Curso intensivo de español: Gramática*. Madrid: SGEL.
- Pérez, L., Ramos, J. y Gaínza, A. (2008). *Español Lengua viva 3. Libro del alumno*. Madrid: Santillana.
- Gálvez, D., Gálvez, N. y Quintana, L. (2007). *Dominio: Curso de perfeccionamiento. Nivel C*. Madrid: Edelsa.
- García Fernández, N. y Sánchez Lobato, J. (1991). *Español 2000. Nivel medio*. Madrid: SGEL.
- Gutiérrez, E., Blas, A. y Abia, B.G., (2010). *En acción 4. Libro del alumno*. Madrid: Enclave ELE.
- González Hermoso, A. y Romero Dueñas, C. (2004). *Eco B1. Libro del alumno*. Madrid: Edelsa.
- González Seara, C. (2012). *Gramática explicada para niveles intermedios*. Madrid: Enclave ELE.
- Hernández Alcaide, C., Kondo Pérez, C.M. y Moreno, C. (2007). *Gramática. Nivel avanzado B2*. Madrid: Anaya.
- Jacobi, C., Melone, E. y Menon, L. (2011). *Gramática en contexto*. Madrid: Edelsa.
- Martín Peris, E., Sánchez Quintana, N. y Sans, N. (2004). *Gente 3. Libro del alumno*. Barcelona: Difusión.
- Matte Bon, F. (1992). *Gramática comunicativa del español. Tomo II*. Madrid: Edelsa.
- Moreno, C. (1991). *Curso superior de español. Libro del alumno*. Madrid: SGEL.
- Moreno, C. (2008). *Temas de gramática*. Madrid: SGEL.
- Moreno, C. y Tuts, M. (1991). *Curso de perfeccionamiento. Libro del alumno*. Madrid: SGEL.
- Moreno, C., Sánchez, J. y Santos, J. (2005a). *Español sin fronteras 2. Cuaderno de ejercicios*. Madrid: SGEL.
- Moreno, C., Sánchez, J. y Santos, J. (2005b). *Español sin fronteras 3. Libro del alumno*. Madrid: SGEL.
- Moreno, C., Moreno, V. y Zurita, P. (2010). *Nuevo avance 4. Libro del alumno*. Madrid: SGEL.
- Moreno, C., Moreno, V. y Zurita, P. (2011). *Nuevo avance 6. Libro del alumno*. Madrid: SGEL.
- Muñoz, J. (2013). *Agencia ELE 6. Libro del alumno*. Madrid: SGEL.
- Natal, E. y Vaquero, N. (2008). *Español Lengua viva 4. Libro del alumno*. Madrid: Santillana.
- Rodríguez, J.R. y Pérez de la Fuente, L. (2014). *Meta ELE Final 2. Libro del alumno*. Madrid: Edelsa.
- Verdía, E., Fruns, J., Martín, F., Ortín, M. y Rodrigo, C. (2005). *En acción 2. Libro del alumno*. Madrid: Enclave ELE.
- Verdía, E., Fontecha, M., Fruns, J., Martín, F. y Vaquero, N. (2007). *En acción 3. Libro del alumno*. Madrid: Enclave ELE.

## ANEXO

Tabla II. Cuestionario para el análisis de materiales

Manual: Código:				
	1	2	3	4
1. La presentación de los verbos es suficiente y significativa				
1.1 ¿Se presenta los verbos pseudocopulativos en un grupo diferenciado?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.2 ¿Incluye los cuatro verbos pseudocopulativos <i>ponerse, volverse, hacerse, quedarse</i> ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.3 Si no se presentan todos, ¿el criterio de elección tiene un propósito?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.4 ¿Se presentan relacionados entre sí?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.5 ¿A cada verbo le corresponde una explicación y es suficiente?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	1	2	3	4
2. La explicación es completa: información sintáctica, relación con otros verbos, expresiones idiomáticas, etc.				
2.1 ¿La aproximación a la explicación es inductiva?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.2 ¿Incluye ayudas visuales más allá de negritas o cursivas (como esquemas o flechas) para resaltar aspectos gramaticales?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.3 ¿La explicación particular parte de su función?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.4 ¿Relaciona los exponentes con otros de la misma función?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.5 ¿Es comprensible y rentable el metalenguaje?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.6 ¿Incluye otro tipo de información sintáctica, semántica, pragmática, etc.?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	1	2	3	4
3. La explicación no contiene criterios subjetivos				
3.1 ¿Hay ausencia de adverbios u otros elementos de frecuencia o probabilidad que hagan la regla imprecisa o flexible?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.2 ¿Omite aspectos de +/-duración, +/-voluntariedad, +/-gradualidad o +/-positividad?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.3 ¿Prescinde de criterios extralingüísticos?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	1	2	3	4
4. Se explica la alternancia de estructuras				
4.1 ¿Hay exponentes que se combinen con más de un verbo?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.2 ¿Se muestran alternativas de uso?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.3 ¿Se explica que la alternancia de uso no es arbitraria y conlleva cambio de significado?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	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?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.2 ¿Se atiende al significado metafórico del verbo pseudocopulativo?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.3 ¿Se atiende al significado metafórico del cambio?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>6. Ofrece estímulos no verbales en la explicación</b>				
6.1 ¿Se acompaña la explicación con un esquema acerca del significado del verbo?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.2 Exceptuando el antes y el después, ¿se acompaña la explicación con dibujos o imágenes del proceso de cambio?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>7. Proporciona exponentes suficientes y representativos</b>				
7.1 ¿Los ejemplos de uso son suficientes?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.2 ¿Los ejemplos está contextualizados?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.3 ¿Se contemplan los ejemplos más paradigmáticos?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<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?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.2 ¿La función de los verbos pseudocopulativos está integrada con las demás funciones de la unidad en que aparecen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.3 ¿Remite a la recuperación de conocimientos previos?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>9. Las actividades de práctica son suficientes y variadas</b>				
9.1 ¿Se proporciona un volumen y calidad de práctica suficientes?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.2 ¿Se desarrollan todas las destrezas? (expresión, comprensión e interacción orales y escritas)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.3 ¿Se pone foco en la forma?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.4 ¿Se ha ofrecido anteriormente el contenido lingüístico para su consecución?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.5 ¿Siguen la progresión de comprensión-producción-interacción?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.6 ¿Las actividades se vinculan unas con otras? ¿Están secuenciadas?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.7 ¿Hay suficiente equilibrio entre actividades cerradas o abiertas?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.8 ¿La práctica controlada sirve para presentar la práctica libre?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.9 ¿Son comunicativas?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.10 ¿Puede considerarse rentable (en términos funcionales, afectivos o cognitivos) la inversión de esfuerzo exigida?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>10. Las actividades ofrecidas promueven la inferencia, la reflexión y la producción</b>				
10.1 ¿Se implica al alumno mediante la toma de decisiones, negociación e interpretación en la resolución de las actividades?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.2 ¿Contiene procedimientos de autoevaluación?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.3 ¿Estimula el uso de recursos para el aprendizaje autónomo?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.4 ¿Se proporcionan oportunidades para que el alumno reflexione sobre su propio aprendizaje?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>