

Un acercamiento al tratamiento gramatical de los verbos de cambio en los manuales y gramáticas de ELE

An approach to the grammatical treatment of verbs of change in Spanish as a Foreign Language manuals and grammars

Resumen

La complejidad semántica y combinatoria de los denominados verbos pseudocopulativos de cambio —*ponerse*, *hacerse*, *quedarse* y *volverse*— los convierte en formas gramaticales de elevada dificultad, tanto para el aprendiz de ELE, como para el docente, que ha de conocer las pautas de su comportamiento semántico y sintáctico. Su inclusión dentro del inventario gramatical del Plan curricular del Instituto Cervantes en los niveles B1 y B2 hace que sean tratados en muchos de los manuales y gramáticas de enseñanza-aprendizaje de español de niveles intermedios.

En este trabajo se aborda un análisis cualitativo y cuantitativo del tratamiento gramatical que reciben estos verbos en una muestra de materiales, formada por cinco libros de texto de enseñanza de español de nivel intermedio y cinco gramáticas. El análisis descriptivo permite identificar las tendencias metodológicas a la hora de enseñar estas unidades gramaticales y proporciona información sobre el estado actual de los materiales didácticos de español.

Palabras clave:

verbos de cambio; análisis de materiales; enseñanza del español; verbos pronominales; verbos de apoyo; gramáticas y diccionarios para la enseñanza del español.

Abstract

The semantic and combinatory complexity of the pseudo-copulative *verbs of change* —*ponerse*, *hacerse*, *quedarse* y *volverse*— makes them highly difficult grammatical forms, both for the SLT learner and for the teacher, who must have the necessary competence to explain its semantic functioning and its syntactic behavior patterns. Their inclusion in Plan curricular del Instituto Cervantes at levels B1 and B2 means that they are dealt with in many of the intermediate level Spanish teaching-learning materials.

This paper addresses a qualitative and quantitative analysis of the grammatical treatment that these verbs receive in a sample

Autoría

MARÍA EUGENIA CONDE NOGUEROL
Universidade de Santiago de Compostela,
España
meugenia.conde@usc.es
<https://orcid.org/0000-0002-5568-7423>

Para citar este artículo:

Conde Noguero, M. E. (2023). Un acercamiento al tratamiento gramatical de los verbos de cambio en los manuales y gramáticas de ELE, *ELUA*, 40, 359-377. <https://doi.org/10.14198/ELUA.24519>

Recibido: 03/02/2023
Aceptado: 27/05/2023

© 2023 María Eugenia Conde Noguero



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/>

of materials made up of five intermediate level Spanish textbooks and five grammars. The descriptive analysis makes possible to identify methodological trends when teaching these grammatical units and provides information on the current state of Spanish teaching materials.

Keywords:

change-of-state verbs; textbook analysis; SLT; pronominal verbs; verbs of support; grammars and dictionaries for Spanish Language Teaching.

1. INTRODUCCIÓN

El papel que debe desempeñar la enseñanza de la gramática en contextos de adquisición de lenguas sigue siendo materia de numerosos debates e investigaciones. Si bien se parte de las certezas de que enseñar gramática facilita el aprendizaje de L2 y de que la instrucción debe ocurrir de forma significativa y en contextos comunicativos, sigue existiendo un desacuerdo sobre cómo hacerlo (Bordón 2019, p. 217) y sobre cuáles son las técnicas de enseñanza más útiles para que los estudiantes empiecen a construir una representación mental de la gramática de la L2.

En los últimos años los profesionales han abogado por un papel de la enseñanza de la gramática que preste atención a los aspectos formales de la L2, en un esfuerzo por que los aprendices los noten y posteriormente los adquieran dotándolos de significado (Fernández 2011). Las investigaciones han demostrado que concienciar “sobre cómo funciona la gramática en la comunicación acelera a la larga el proceso de su interiorización, y favorece niveles más altos de dominio de la L2 que los acercamientos que omiten dicha concienciación” (Toth 2019, p. 311). Así, va adquiriendo cada vez más relevancia el modelo tridimensional de Larsen-Freeman (2003), según el cual la instrucción gramatical debe proporcionar información acerca de las tres dimensiones de la lengua: las formas (fonología, grafémica, morfología, sintaxis y semiología), el significado (semántica) y el uso (pragmática). A su vez, algunas tendencias pedagógicas actuales sustentan la afirmación de que se debe conceder mucho más énfasis al contexto situacional y dar relevancia al texto como el producto de una cultura o culturas: “el eje del aprendizaje de L2 ya no lo ocupa el conocimiento gramatical de unidades exclusivamente lingüísticas, sino

la interpretación y producción de textos escritos u orales en combinación con múltiples recursos” (Vázquez y Lacorte 2019, p. 19).

En este creciente debate sobre la adquisición y enseñanza de la gramática, cobra importancia la investigación metodológica acerca de cuáles son las técnicas didácticas empleadas por los distintos materiales y libros de texto utilizados en el aula hoy en día. Aunque son escasas las investigaciones en español, autores como Fernández (2011) arrojan luz sobre cómo se aborda la gramática en los libros de texto de enseñanza español y si los materiales incorporan técnicas de enseñanza que reflejen las nuevas perspectivas de enseñanza de L2.

El enfoque del presente trabajo se enmarca en este último contexto. Se lleva a cabo un análisis descriptivo para identificar las técnicas didácticas presentes en una muestra de gramáticas y libros de texto de nivel intermedio. Para ello se ha tenido en cuenta el abordaje gramatical que reciben los verbos de cambio *hacerse*, *ponerse*, *quedarse* y *volverse* en cinco libros de texto y cinco gramáticas. Se espera que este estudio proporcione información sobre el estado actual de los materiales didácticos comerciales de español.

El análisis consiste, por un lado, en hacer una descripción cualitativa y comparativa de los criterios que se siguen para su tratamiento teórico y, en segundo lugar, se analizan de forma cuantitativa cuáles son las estrategias didácticas y metodológicas empleadas a la hora de presentar estos verbos en la muestra analizada.

2. METODOLOGÍA Y CORPUS DE MATERIALES

Los materiales que constituyen el corpus de trabajo (tabla 1) se componen de cinco libros de texto de enseñanza de español del nivel intermedio: *Aula Plus 6* (Corpas *et al.* 2022),

Nuevo español en marcha 4 (Castro et al. 2017), *Nuevo prisma* (Gelabert y Menéndez 2015), *En acción 3* (Verdía et al. 2010) y *Español lengua viva 3* (Gaínza et al. 2008). Esta muestra se completó con cinco gramáticas enfocadas a la enseñanza de español: *ELEfante* (Díaz y Yagüe 2019), *Competencia gramatical en uso* (Cano et al. 2014), *EnGramática Avanzado B2* (Moreno et al. 2012), *Gramática explicada para niveles intermedios* (Tarricone et al. 2012) y *Diccionario práctico de gramática* (Cerroloza 2005). La selección pertenece al fondo bibliográfico del Centro de Lenguas Modernas de la Universidad de Santiago de Compostela. Se trata de una muestra de recursos consolidados en el mercado editorial.

Aula Plus 6, *Nuevo español en marcha*, *Nuevo prisma* y *En acción* son utilizados actualmente en las aulas de enseñanza de español y, además, presentan propuestas metodológicas acordes con los enfoques actuales de la enseñanza de la gramática. *Español lengua viva* se seleccionó para poder observar las posibles diferencias entre los manuales actuales y aquellos que, como este, se han publicado hace más de 15 años, pero cuyo planteamiento se acerca al de las publicaciones de nueva generación.

En relación con las gramáticas, las distintas reediciones de *Competencia gramatical* y *EnGramática* justifican su aparición. *ELEfante*, con una versión en línea muy novedosa y en abierto, proporciona un buen caudal de información y práctica gramatical. Por último, el *Diccionario práctico* resulta conveniente para analizar el tratamiento teórico otorgado a estos verbos.

De acuerdo con las especificaciones aportadas por los propios manuales, tres de ellos (*Aula Plus 6*, *Nuevo español en marcha* y *Español lengua viva 3*) presentan un enfoque metodológico comunicativo y dos de ellos (*Nuevo prisma* y *En acción*) se describen como orientados a la acción.

El análisis consta de dos partes. La parte cualitativa se hizo a partir de la descripción de los postulados teóricos y de los mecanismos y estrategias didácticas empleados en la caracterización de los verbos *hacerse*, *volverse*, *quedarse* y *ponerse* en esta muestra. En la aportación cuantitativa se extraen conclusiones a partir de la presencia o ausencia de los siguientes rasgos en la muestra de materiales: a) incluye información gramatical implícita

| Editorial | Nivel MCER | Año Edición | N.º págs. | N.º págs. verbos de cambio | |
|----------------------------------|------------|-------------|--------------------------|----------------------------|----------------------------|
| Gramáticas | | | | | |
| <i>ELEfante</i> | MarcoELE | B | 2019 [2011] | 740 | 687-698 |
| <i>EnGramática</i> | Anaya | B2 | 2014 ⁵ [2011] | 262 | 138-145 |
| <i>Diccionario práctico</i> | Edelsa | | 2005 | 351 | 163-164, 222, 248-249, 307 |
| <i>Competencia gramatical</i> | Edelsa | B2 | 2014 ⁴ [2008] | 157 | 52-57 |
| <i>Gramática explicada</i> | EnClaveELE | B | 2012 | 320 | 293-296 |
| Libros de texto | | | | | |
| <i>Aula Plus 6</i> | Difusión | B2.2 | 2022 | 197 | 17, 20, 196-197 |
| <i>Nuevo español en marcha 4</i> | SGEL | B2 | 2017 ⁴ [2014] | 183 | 22 |
| <i>Nuevo prisma</i> | Edinumen | B2 | 2015 | 191 | 71-74, 77 |
| <i>En acción 3</i> | EnClaveELE | B2 | 2010 | 208 | 109, 111, 151 |
| <i>Español lengua viva 3</i> | Santillana | B2 | 2008 | 168 | 156-157 |

Tabla 1. Materiales que constituyen el corpus de trabajo.

y/o explícita, b) tipo de actividades: basadas en *input* o en la producción (controlada o libre), y c) tipo de ejemplos, según la fuente (creada o auténtica), el texto (aislado o continuo) y el medio (auditivo o escrito). Como ha demostrado Fernández (2011), estas características permiten obtener información acerca de las técnicas utilizadas en el abordaje gramatical de unidades lingüísticas y, además, identificar las tendencias generales en la metodológica adoptada.

3. LOS VERBOS DE CAMBIO

Los *verbos de cambio* denotan “el proceso de pasar a un estado, alcanzarlo o desembocar en él” (RAE-ASALE 2010, §38.2) y, a nivel comunicativo, permiten “hablar de transformaciones que sufre el sujeto” (Matte Bon 1992, p. 53) (*se hizo mayor, se volvió insoportable*), así como expresar sentimientos o emociones (*me pongo nerviosa*).

El español posee una gran riqueza para la expresión del cambio. Así, dispone de verbos léxicos, como *cambiar, transformar, mutar, blanquear*, etc., que indican el cambio por sí mismos y, por tanto, no requieren un predicado ni un objeto que los complete (1):

- (1) a. Le costaba a Antonio Carreño ser descortés y **enrojeció**, pero el joven motorista no quería nada. (2001, Naveros, *Al calor*, CORPES XXI).
 b. Aunque me abandonen o **enviude** no deberé buscar ya nunca más criaturas celestiales. (2005, Martín, *Los amores*, CORPES XXI).

A su vez, dispone de los denominados *verbos semicopulativos* (RAE-ASALE, 2010: §38.2) o *pseudocopulativos* de cambio (Morimoto y Pavón 2007 y Van Gorp 2017), como *hacerse, ponerse, volverse*, etc., que sirven de soporte a otro elemento léxico —un adjetivo, un sustantivo, un participio o un sintagma— para, en conjunto, expresar un cambio de estado o de entidad (Conde 2013 y Van Gorp 2017) (2):

- (2) a. **Se puso muy serio** y cerró los ojos, llevándose la mano al corazón. (2022, Oruña, *El camino*, CORPES XXI).

b. Las gotas de sudor que le corrían por la frente **se volvieron frías** y el rictus se le congeló. (2022, Martín, *Las formas*, CORPES XXI).

Estos verbos pseudocopulativos vinculan un sujeto con un atributo, añadiendo algún contenido, a menudo aspectual o modal. Para Cifuentes (2012, p. 96) se trata “de un atributo no copulativo, es decir, de un atributo que se da con verbos que no son tradicionalmente considerados copulativos: *ser, estar y parecer*”. Asimismo, estos verbos han perdido parte importante de su contenido semántico, por lo que son considerados verbos gramaticalizados: el verbo de significado pleno del que provienen, por ejemplo, *poner, hacer, volver* o *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 cualquier elemento léxico¹. En otras palabras, “añaden a la oración diversas informaciones, generalmente aspectuales (inicio, final o permanencia de algún estado de cosas)” (RAE-ASALE 2010, §37.1.2b).

3.1. Los verbos de cambio en la enseñanza-aprendizaje de ELE

Dada la complejidad semántica y las restricciones combinatorias que presentan, los verbos de cambio (*ponerse, quedarse, volverse y hacerse*, entre otros) han sido considerados de elevada dificultad en el contexto de enseñanza de español (Cheikh-Khamis 2020). En la actualidad, con el fin de sistematizar su funcionamiento y establecer pautas didácticas y metodológicas que faciliten su aprendizaje, siguen siendo materia de numerosas propuestas descriptivas (Li 2015, Van Gorp 2017, Cheikh-Khamis 2020), y son objeto de estudio de memorias de máster relacionadas con la enseñanza de lenguas extranjeras (Martínez 2010; Correia 2012 y Ponce 2019).

¹ Véase Van Gorp (2017: 76 y ss.) para una caracterización completa de los verbos pseudocopulativos de cambio desde una perspectiva cognitivista o Conde (2013), desde una perspectiva estructuralista.

Correia (2012, p. 7) indica que “uno de los problemas que se viene notando en los manuales de ELE y en los libros específicos de gramática es que las explicaciones sobre el uso de estos verbos son vagas, insuficientes y poco útiles, pues carecen de normas generales”. Cheikh-Khamis (2020, p. 14) señala dos posibles causas: la falta de “coherencia con respecto al tratamiento de estos verbos” y “la falta de uniformidad y, en muchos casos, la imprecisión en la explicación gramatical y la insuficiente propuesta práctica de los conocimientos trabajados” en los materiales de ELE.

El *Plan curricular* (2006) del Instituto Cervantes incluye únicamente los verbos de cambio *ponerse*, *quedarse*, *hacerse* y *volverse* dentro del inventario gramatical de los niveles B1-B2, dedicado al *Sintagma verbal* (12.1), bajo el epígrafe *verbos seudocopulativos*. A su vez, la noción de *cambio* (4.3.13) aparece contemplada entre los *Aspectos de desarrollo* (4.3) incluidos en las *Nociones temporales*, con los siguientes ejemplos: *ponerse guapo/pálido/moreno/colorado*; *quedarse quieto/preocupado/sordo/calvo*; *volverse egoísta/encantador/insoportable/más flexible* y *hacerse rico/mayor/budista*. No obstante, nos parece llamativo que en el apartado relativo a las *Funciones* de la lengua no registramos ninguna para *Expresar cambios o transformaciones*, y solamente en la referida a *Expresar gustos, deseos y sentimientos* encontramos el verbo *ponerse* para expresar: a) vergüenza (*me pongo rojo*), b) alegría y satisfacción (*me pongo contento*), c) tristeza y aflicción (*me pongo triste*), enfado (*me pongo furioso*) o nerviosismo (*me pongo nervioso*); pero no localizamos ejemplos con los demás verbos en otras categorías funcionales. Aspecto que sin duda consideramos debe ser revisado.

Correia (2012, p. 7) llama la atención sobre el hecho de que, “dada la variedad de posibilidades que ofrece el español, estos sean los únicos verbos propuestos y este sea el único nivel en el que aparecen, pues ni se mencionan en niveles anteriores ni se retoman o amplían en los niveles superiores”. Y añade:

El simple hecho de que estos verbos no aparezcan de forma gradual, en función de su dificultad, en los distintos niveles

de lengua, o no se vuelvan a estudiar en niveles posteriores indica, por un lado, que la expresión del cambio tiene poca relevancia en las propuestas de enseñanza pese a la alta frecuencia de uso de esta función por parte de los hablantes, por otro lado, que no todas las funciones lingüísticas reciben el mismo tratamiento, y finalmente, que estos verbos carecen de un estudio profundo o una dedicación didáctica que permita desglosarlos y categorizarlos dentro de los planes de estudios de forma más apropiada para el aprendizaje del alumno (2012, p. 7).

Su descripción teórica en el aula de español L2/LE puede presentar dificultades, puesto que, aunque es posible establecer agrupaciones de adjetivos, participios y sustantivos que se decantan por un verbo en particular —que, en ocasiones, le es exclusivo—, se puede advertir una cierta arbitrariedad combinatoria, cuyo conocimiento dependerá de la competencia léxica del hablante (Conde 2013, p. 260). Por otra parte, se relacionan semánticamente con conceptos metalingüísticos de difícil comprensión para el aprendiz: *verbos (semi/seudo)copulativos*, *verbos pronominales*, *cambio permanente y transitorio*, *cambio momentáneo y duradero*, *cambio de estado y de cualidad*, etc.

Para comprobar el uso de estos verbos en la interlengua de los aprendices de ELE (tabla 2) realizamos una búsqueda de las frecuencias normalizadas en el Corpus escrito del español L2 (en adelante CEDEL2) y en el Corpus de Aprendices de Español como Lengua Extranjera (en adelante CAES) de las construcciones *poner*, *hacer*, *volver* o *quedar* + adjetivo, con una separación máxima de dos palabras. Los resultados nos revelan que se trata de estructuras que presentan un amplio registro en las muestras escritas y orales manejadas. En ambos corpus, *hacer* + adjetivo es la construcción más utilizada (651 casos/millón), seguida de *poner* + adjetivo (195 casos/millón); la construcción con *volver* es la menos utilizada (45 casos/millón).

A pesar de que el estudio de estos verbos no está contemplado curricularmente hasta los niveles B1-B2, los datos de la tabla 3 permiten observar que las construcciones *quedar*,



| | <i>Poner</i> + adj. | <i>Hacer</i> + adj. | <i>Volver</i> + adj. | <i>Quedar</i> + adj. |
|--------|------------------------|------------------------|-------------------------|-------------------------|
| CEDEL2 | 119 | 380 | 19 | 26 |
| CAES | 76 | 271 | 26 | 97 |
| Total | 195 | 651 | 45 | 123 |

Tabla 2. Frecuencias normalizadas en casos/
millón.

volver y *hacer* + adjetivo aparecen ya desde el nivel A1 y, en el caso de *poner* + adjetivo, con casos significativos desde el nivel A2. Es relevante, asimismo, que tres de estos verbos (*poner*, *hacer* y *quedar*) presentan frecuencias absolutas más elevadas a partir del nivel B en ambos corpus, y *volver*, con más usos en el nivel C, aunque con un número de casos inferior al resto de verbos. Este aumento de su uso por parte de los aprendices que están en el nivel intermedio B1-B2 puede deberse a su inclusión en la programación curricular.

Una evidencia de que se trata de unidades lingüísticas de difícil adquisición es que los aprendices de ELE tienden a confundir los verbos que integran este paradigma verbal. Sirvan como muestra de esta afirmación los siguientes ejemplos de hablantes con distintas

L1 y varios niveles de conocimiento de español recuperados del CAES y del CEDEL2:

- (3) a. Nos divertimos mucho durante nuestra viaje. Yo pienso que nuestras amistades se **ponen mucho más fuerte**, por eso estoy contento que viajamos juntos. Hicimos muchas memorias que yo pienso vivirán para siempre. (B2, L1 inglés; CEDEL2).
- b. Cuando el semáforo **se volvió verde**, aceleré y mi a amigos detrás rebotó sobre la rueda trasera gruesa (B1, L1 francés; CAES).
- c. En la película, el escritor **se pone harto** del catedrático y va caminando por las calles de París mientras los otros van a bailar (C1, L1 inglés; CAES).
- d. En una fiesta, un chico intenta a seducir a Tessa y a besarla, pero Hardin **se vuelve celoso** y le golpea (C1, L1 polaco; CAES).

Como se aprecia, en (3a) se utiliza el verbo *poner(se)* acompañado del adjetivo *fuerte* para referirse a *las amistades*, en

| | <i>Poner</i> + adjetivo | | <i>Hacer</i> + adjetivo | | <i>Volver</i> + adjetivo | | <i>Quedar</i> + adjetivo | |
|--------------|-------------------------|-----------|-------------------------|------------|--------------------------|-----------|--------------------------|------------|
| | CEDEL 2 | CAES | CEDEL 2 | CAES | CEDEL 2 | CAES | CEDEL 2 | CAES |
| A1 | 0 | 2 | 1 | 40 | 0 | 4 | 0 | 9 |
| A2 | 4 | 13 | 26 | 88 | 0 | 8 | 0 | 20 |
| A | 4 | 15 | 27 | 128 | 0 | 12 | 0 | 29 |
| B1 | 6 | 34 | 47 | 63 | 0 | 2 | 0 | 33 |
| B2 | 14 | 20 | 81 | 49 | 3 | 5 | 4 | 20 |
| B | 20 | 54 | 128 | 112 | 3 | 7 | 4 | 53 |
| C1 | 40 | 10 | 94 | 43 | 8 | 8 | 13 | 19 |
| C2 | 37 | - | 75 | - | 8 | - | 9 | - |
| C | 77 | 10 | 169 | 43 | 16 | 8 | 22 | 19 |
| Total | 101 | 79 | 324 | 283 | 19 | 27 | 26 | 101 |

Tabla 3. Frecuencias absolutas de las construcciones en CAES y CEDEL2.

lugar de *hacer(se)* o *volver(se)*, que serían los correctos, ya que se trata de un cambio hacia una cualidad permanente. En (3b) se utiliza el verbo *volver(se)* erróneamente con un adjetivo de color, para lo cual el verbo adecuado sería *poner(se)*, pues expresa un cambio hacia un estado transitorio (*verde*), con respecto al cual la entidad (*el semáforo*) puede nuevamente cambiar. En (3c), el verbo *poner(se)* no puede aparecer combinado con el adjetivo *harto*; en su uso contextual, este verbo rechaza los adjetivos de sentido perfectivo o terminativo: **poner(se) (harto, lleno)*; la construcción sería correcta, bien con *quedar(se)* + adjetivo, bien con el verbo léxico derivado del adjetivo (*hartarse*). Por último, en (3d), *volverse celoso* se utiliza en lugar de *ponerse celoso*, que sería la adecuada en este caso, pues también se trata de un cambio hacia un estado transitorio.

Conde y Sampedro (en prensa), en un estudio cualitativo y cuantitativo sobre el uso de la construcción *poner(se)* + adjetivo con entidades animadas en la interlengua del español en corpus, concluyen que hay una tendencia a la “infrautilización de los tiempos verbales de los que dispone el español, con un predominio de uso de formas de indicativo — sobre todo del presente y pretérito perfecto simple—, frente al subjuntivo como modo verbal, que apenas muestra usos”. Aunque sus resultados reflejan un considerable dominio de la construcción, desde una perspectiva didáctica llama la atención el reducido elenco de clases de adjetivos que documentan.

4. ANÁLISIS DEL TRATAMIENTO DE LOS VERBOS DE CAMBIO EN LAS GRAMÁTICAS DE ELE

En este apartado analizamos el tratamiento que las gramáticas otorgan a los verbos de cambio, tanto desde el punto de vista de su descripción como clase verbal, como desde su concepción teórica. Partiendo de su estudio comparativo, nos centraremos en encontrar los criterios descriptivos comunes, así como las estrategias pedagógicas, teóricas y prácticas que siguen. Esto nos permitirá comprobar las afirmaciones de trabajos

precedentes anteriormente expuestas y realizar, asimismo, una reflexión sobre los enfoques y explicaciones registrados.

4.1. Caracterización general del grupo verbal

El análisis del tratamiento teórico que las cinco gramáticas consultadas otorgan a los verbos de cambio nos ha permitido extraer las cinco estrategias que siguen en la descripción gramatical de estos verbos (tabla 4): a) definición del grupo verbal, b) descripción de sus usos combinatorios, c) diferenciación semántica entre verbos con y sin pronombre, d) relaciones entre los verbos y e) diferenciación entre cambio de estado y cualidad, y su relación con *ser* y *estar*.

a) Definición del grupo verbal

Con la idea de introducir el objeto de estudio, algunas de estas gramáticas proponen una definición de la clase verbal. *ELefante* incluye una lección enteramente destinada al estudio de los verbos de cambio bajo el título *Expresar cambios* (2019, pp. 687-692). En ella se trabajan los verbos *hacerse*, *ponerse*, *volverse*, *quedarse* y las construcciones *llegar a ser* y *convertirse en*. Los define de forma genérica como “un grupo limitado de verbos que, en determinados contextos, puede explicar los cambios (rápidos, lentos, como resultado de un proceso, etc.) que experimentan las personas (y, en ocasiones, una situación)”, y señala que “no siempre es fácil establecer fronteras entre unos verbos y otros” (2019, p. 687). La *Gramática explicada* trata esta categoría verbal en la lección titulada *Verbos de cambio* (2012, pp. 293-296) y en este caso los define como aquellos verbos que “expresan un cambio momentáneo o duradero en la cualidad (aspecto que caracteriza) o en el estado (estado físico o anímico) de personas o cosas” (2012, p. 294). Incluye *ponerse*, *volverse*, *hacerse*, *quedarse*, *llegar a ser*, *convertirse en* y *devenir*. *EnGramática*, en el capítulo 17 que dedica a los verbos de cambio (2014, pp.138-145), indica que “expresan cualidades o estados, pero a diferencia de *ser*, *estar* o *parecer*, expresan

un cambio en esa cualidad o estado” (2014, p. 139). *Competencia gramatical* (52-57) les dedica un capítulo titulado *Los verbos de cambio* en el que incluye *hacerse*, *volverse*, *ponerse* y *quedarse* e indica que “sirven para expresar cambios en las personas” (2014: 52). El *Diccionario práctico* (2005) no define los verbos de cambio en su conjunto.

b) Descripción de sus usos combinatorios

La atención a la forma mediante la explicación y ejemplificación del uso combinatorio de los verbos ocupa un papel fundamental en los contenidos de las cinco gramáticas. Este conocimiento declarativo se aporta con antelación a la realización de las actividades planteadas en las cinco gramáticas.

Para *ELEfante* todos ellos tienen en común que sus complementos son “en la mayoría de los casos, adjetivos (aunque también adverbios y sustantivos)” y afirma “que mantienen una concordancia en género y número con el sustantivo que experimenta el cambio” (2019, p. 687). *EnGramática* habla de verbos que “van con adjetivos o con expresiones que equivalen a adjetivos” (2014, p. 138). En el *Diccionario práctico* (2005) no se incluye una explicación general de los verbos de cambio, sino que en la entrada de cada uno de ellos —*hacerse*, *ponerse*, *quedarse* + cambio y *volverse*— da una información gramatical relativa a sus combinaciones con adjetivos. En la *Gramática explicada* (2012, p. 294) se especifica que se pueden combinar con adjetivos (*ponerse*), adjetivos y sustantivos (*volverse* y *hacerse*) y adjetivos y participios pasados (*quedarse*). También hace una relación de algunas de las expresiones más comunes utilizadas con estos verbos y establece algunas de las restricciones de uso: “el verbo *hacerse* no puede ir con adjetivos que indican estados, mientras que el verbo *ponerse* no puede ir con adjetivos que indican cualidades²” (2012, p. 294). Por último,

2 La diferenciación entre adjetivos de ‘cualidad’ y adjetivos de ‘estado’ fue defendida por Porroche (1988). Según esta consideración, los adjetivos en combinación con el verbo *ser* expresan una característica o cualidad que diferencia al ente de que se trata de otros de su misma especie. Con el verbo *estar*, los adjetivos

señala que el cambio se refiere a personas (*volverse*) y a personas y cosas (*ponerse*, *hacerse* y *quedarse*). *Competencia gramatical* (2014, p. 52) hace las siguientes matizaciones: *hacerse* + sustantivos/adjetivos, *volverse* + adjetivos/artículo indefinido + sustantivo, *ponerse* + adjetivos/preposición + sustantivo y *quedarse* + adjetivos/participios/complemento preposicional.

c) Diferencias semánticas con y sin pronombre

Conviene señalar que solamente dos gramáticas establecen diferencias entre los valores semánticos de estos verbos con y sin pronombre. *ELEfante* sí incluye un apartado que ahonda en las diferencias de forma y significado entre *quedar* y *quedarse* (2019, p. 695). También, mediante una explicación teórica inductiva, incita al aprendiz a reflexionar acerca de si realmente existe una expresión de cambio y a establecer posibles diferencias entre los usos reflexivos o de impersonalidad con *se* y los significados de cambio. *EnGramática* señala que algunos verbos llevan pronombre para distinguirse de otros con la misma forma, pero con distinto significado (*volverse/volver*, *ponerse/poner*, *hacerse/hacer* y *quedarse/quedar*), pero no entra a explicar diferencias semánticas, sino que remite al capítulo 7, en el que se trabajan los usos del pronombre *se*.

d) Relaciones entre ellos

Uno de los aspectos teóricos caracterizadores de los verbos de cambio es la oposición que puede darse entre ellos, siguiendo criterios clasificadores como son: i) la naturaleza esencial vs. accidental del cambio (Coste y Redondo 1965) y ii) la combinación con adjetivos que son solo compatibles con *ser* y/o *estar* (Porroche 1988; Morimoto y Pavón 2007). Sin embargo, la mayoría de las gramáticas no establece relaciones semánticas entre los

expresan estado, es decir, una característica que en un determinado espacio temporal presenta el ser al que se refiere el sujeto de la oración y en relación con lo cual se considera como variable.

verbos de cambio, sino que los estudia como unidades independientes. Este aspecto puede deberse a que se trata de conceptos difíciles de delimitar para el docente de ELE, que implican el uso de metalenguaje —*cualidad vs. estado* o *esencial vs. accidental*—, así como el conocimiento previo de las restricciones de combinación de los verbos *ser* y *estar* con atributos por parte de los aprendices.

La *Gramática explicada* dice que *llegar a ser* y *hacerse* en muchos casos son intercambiables, aunque *llegar a ser* implica mayor esfuerzo y un cambio más lento que *hacerse* y señala que con algunos adjetivos se puede utilizar tanto *volverse* como *ponerse* (*volverse/ponerse triste*), pero *volverse* indica un cambio de cualidad, mientras que *ponerse* indica un cambio de estado. *ELEfante* relaciona el verbo *ponerse* con los verbos deadjetivales, de los que algunos, señala, son sinónimos (*ponerse rojo* y *enrojecer*; *hacerse rico* y *enriquecerse*) y el *Diccionario práctico* con los verbos pronominales. *EnGramática*, en el apartado de actividades, se ocupa de las diferencias entre *ponerse* y *volverse*.

Como se aprecia, no se establece una sistematización clara sobre la diferencia de uno y otro verbo, ni se aporta una lista de adjetivos que puedan ir con uno u otro verbo, sino que se aportan algunos ejemplos prácticos concretos.

e) Cambio de *cualidad/estado* y relación con *ser/estar*

Las nociones de *cualidad* y *estado* han sido utilizadas en distintas propuestas teóricas para la clasificación de los verbos de cambio (Coste y Redondo 1965, Porroche 1988; Morimoto y Pavón 2007), pero pueden resultar de difícil adquisición para los aprendices de ELE.

EnGramática y *Competencia gramatical* se valen de estos conceptos en la definición de los verbos de cambio y señalan la vinculación de los verbos de cambio con *ser* y *estar*. La *Gramática explicada* también distingue entre un cambio en la cualidad (aspecto que caracteriza) o en el estado (estado físico o anímico) de personas o cosas.

Como hemos podido ver hasta aquí, el número de criterios utilizados para la descripción del paradigma verbal difiere de unas gramáticas a otras, sin embargo, todas tienen en cuenta la definición y los usos combinatorios de los verbos. Por otra parte, *EnGramática* es la que utiliza un mayor número de criterios (5) para caracterizar los verbos de cambio, seguida de *ELEfante* (4) y *Gramática explicada* (4).

4.2. Los verbos *ponerse*, *hacerse*, *volverse* y *quedarse*

Nos detenemos ahora en hacer una descripción del abordaje teórico-práctico que reciben estos verbos de forma individual en las gramáticas consultadas.

4.2.1. EL VERBO PONERSE

Las cinco gramáticas coinciden en que *ponerse* se combina con adjetivos. *EnGramática* y *Diccionario práctico* especifican que se trata de adjetivos de estado de ánimo o expresiones equivalentes y de adjetivos de estado físico o anímico (*me puse nervioso*, *se puso colorado*). *ELEfante* señala a mayores su combinación con sustantivos precedidos de una preposición (*se puso de parto*, *se pusieron de moda*, *se puso en ridículo*), pero no con sustantivos sin preposición, ya que en estos casos expresan un uso reflexivo (*se puso maquillaje*). *Competencia gramatical* especifica que se trata de adjetivos de color, aspecto, estado de ánimo o salud y que puede ir con complementos con preposición.

Las cinco gramáticas coinciden en que *ponerse* expresa un cambio que afecta a personas (*se puso colorado*); únicamente la *Gramática explicada* incluye también a cosas (*el cielo se puso oscuro*). En cuanto al tipo de cambio hay diferentes posturas: *ELEfante*, *Diccionario práctico* y *Gramática explicada* coinciden en que se trata de un cambio rápido. Para *ELEfante* y *EnGramática* es también espontáneo. Para esta última y para *Gramática explicada* y *Competencia gramatical* es momentáneo e involuntario.

En cuanto al uso transitivo, solamente *ELEfante* lo menciona, aunque no entra a relacionarlo con la transitividad y no aporta



| | Definición | Usos Combinatorios | Diferencias con <i>se/sin se</i> | Relaciones Verbales | Estado/cualidad <i>ser/estar</i> |
|-------------------------------|------------|--------------------|----------------------------------|---------------------|----------------------------------|
| <i>ELEfante</i> | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | |
| <i>EnGramática</i> | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| <i>Diccionario práctico</i> | | ✓ | | ✓ | |
| <i>Competencia gramatical</i> | ✓ | ✓ | | | ✓ |
| <i>Gramática explicada</i> | ✓ | ✓ | | ✓ | ✓ |

Tabla 4. Estrategias pedagógicas empleadas por cada gramática.

| PONERSE | Combinatoria | Significado | Cambio | Uso transitivo |
|-------------------------------|--------------------------------------|--|------------------------------------|----------------|
| <i>ELEfante</i> | +adjs. + prep. + susts. | Cambio físico o psicológico | rápido espontáneo | Dar la vuelta |
| <i>EnGramática</i> | + adjs. estado de ánimo/equivalentes | Cambio físico o de estado de ánimo | involuntario espontáneo momentáneo | |
| <i>Diccionario práctico</i> | + adjs. de estado físico/anímico | Cambio experimentado por una persona | rápido instantáneo poca duración | |
| <i>Gramática explicada</i> | +adjs. | Cambio en personas (aspecto físico/estado anímico) Cambio en cosas (aspecto físico) | momentáneo rápido involuntario | |
| <i>Competencia gramatical</i> | + adjs. + prep. + susts. | Cambio de estado | momentáneo involuntario | |

Tabla 5. Descripción del verbo *ponerse* en cinco gramáticas de ELE.

ninguna explicación. Señala, sin embargo, que en casi todos los casos explicados podemos “dar la vuelta” a la mayoría de los enunciados y conseguir así “una idea de impersonalidad”: “El examen nos/os/les puso muy nerviosos”³.

4.2.2. EL VERBO HACERSE

ELEfante, *EnGramática* y la *Gramática explicada* coinciden en que el verbo *hacerse* se combina con adjetivos, pero, además, *EnGramática* los restringe a aquellos que “no expresen estados”. *ELEfante*, *Gramática*

explicada y *Competencia gramatical* señalan también su combinación con sustantivos. *ELEfante* especifica que estos van sin artículo y pueden ir con o sin preposición (*hacerse abogado*) y con adverbios (*hacerse de noche*). En cuanto a su significado, las definiciones son diversas:

ELEfante ve dos tipos de cambio: ‘progreso en el cambio’ (con tiempos de duración) y ‘cambio completado’ (con tiempos verbales en pasado de acción terminada); *EnGramática* señala cambio de cualidad, a menudo ideológico o profesional, y también cambio de cualidad que no ocurre internamente, sino de forma externa. Para *Diccionario práctico* se trata de cambios experimentados por una persona como resultado de la evolución

³ El uso del término *impersonalidad* en estos contextos en que el verbo funciona como verbo transitivo probablemente se deba a un error, y debería ser sustituido por el de *transitividad*.

| HACERSE | Combinatoria | Significado | Tipo de cambio | Uso transitivo |
|-------------------------------|---|--|---|----------------|
| <i>ELEfante</i> | +adjs. + susts. sin artículo (con/ sin prep.) + advbs. | Progreso en el cambio (tiempos de duración) Cambio completado (tiempos en pasado de acción terminada) | voluntario involuntario | Dar la vuelta |
| <i>EnGramática</i> | +adjs. que no expresen estados | Cambio de cualidad (ideológico/ profesional) De cualidad de forma externa | voluntario intencionado | |
| <i>Diccionario práctico</i> | | Cambios como resultado de la evolución natural o de una decisión propia | definitivo | |
| <i>Gramática explicada</i> | + adjs. +susts. | Persona (profesión, ideología, religión, edad/evolución natural, condición socio-económica). Cosas (característica, tiempo; fenómeno natural) | duradero lento voluntario natural | |
| <i>Competencia gramatical</i> | + adjs. +susts. | Cambio de cualidad, estado o situación | voluntario | |

Tabla 6. Descripción del verbo *hacerse* en cuatro gramáticas de ELE.

natural o de una decisión propia (planificado) y para la *Gramática explicada*, cambios en una persona (profesión, ideología, religión, edad/ evolución natural, condición socio-económica) y en cosas (característica, tiempo; fenómeno natural). Por último, *Competencia gramatical* distingue entre ‘cambio de estado, cualidad o situación con participación activa del sujeto (con voluntad o esfuerzo)’ y de ‘cambio gradual, proceso’.

En cuanto al tipo de cambio, para *ELEfante* es voluntario (*se hizo juez*) o involuntario (*se hizo mayor*); *EnGramática* y *Competencia gramatical* señalan que es voluntario e intencionado; para *Diccionario* es definitivo y la *Gramática explicada* indica que puede ser duradero, lento, voluntario y natural. Solo *ELEfante* menciona el uso transitivo sin entrar a explicarlo.

4.2.3. EL VERBO VOLVERSE

Las cinco gramáticas combinan *volverse* con adjetivos (tabla 7). *ELEfante*, *EnGramática* y la *Gramática explicada* señalan también que

puede ir con sustantivos precedidos de artículo indeterminado (nunca determinado) si tienen un significado similar al adjetivo (*se ha vuelto un gamberro*) y para *Competencia gramatical* con artículo indefinido y sustantivo. *EnGramática* concreta que no suele ir con adjetivos que expresen estados y lo define como un cambio en la cualidad, característica que antes no se tenía y que ahora caracteriza al individuo. *ELEfante* presenta *volverse* como un verbo que implica cambios en la personalidad o carácter de las personas y repetición con tiempos que no expresan acción completada. El *Diccionario práctico* es menos concreto y dice que supone simplemente un cambio experimentado por una persona. Para la *Gramática explicada* implica cambio que afecta a personas (actitud, personalidad, carácter, condición socio-económica) y para *ELEfante* y *Diccionario práctico* supone un cambio negativo. Para este último es también definitivo y de transformación rápida. *EnGramática* dice que es involuntario e inconsciente. *Competencia gramatical*, sin embargo, habla de cambio permanente de cualidad o clase, normalmente involuntario.

| VOLVERSE | Combinatoria | Significado | Tipo de cambio | Uso transitivo |
|-------------------------------|--|--|---|----------------|
| <i>ELEfante</i> | Mayoritariamente + adjs. + sust. con art. ind. (nunca det.) con significado similar al adjetivo | Cambios en la personalidad o carácter. Repetición | negativo completado | Dar la vuelta |
| <i>EnGramática</i> | + un(a) + sust. + adjs. No suele ir con adjetivos que expresen estados | Cambio en la cualidad, característica que antes no se tenía y que ahora es caracterizadora | involuntario inconsciente | |
| <i>Diccionario práctico</i> | + adjs. | Cambio experimentado por una persona | negativo definitivo transformación rápida | |
| <i>Gramática explicada</i> | + adjs. + art. ind. + sust. | Personas (actitud, personalidad, carácter, condición socio-económica) | | |
| <i>Competencia gramatical</i> | + adjs. + art. ind. + sust. | Cambio de cualidad o clase | permanente involuntario | |

Tabla 7. Descripción del verbo *volverse* en cuatro gramáticas de ELE.

4.2.4. EL VERBO QUEDARSE

Todas las gramáticas combinan *quedarse* con adjetivos y participios, menos *ELEfante*, que lo hace solo con adjetivos (tabla 8).

Para *EnGramática* se trata de estados físicos que se usan metafóricamente o de forma figurada; añade que puede combinarse también con expresiones fijas y complementos preposicionales. En cuanto al significado,

| QUEDARSE | Combinatoria | Significado | Tipo de cambio | Uso transitivo |
|-----------------------------|---|--|--|----------------|
| <i>ELEfante</i> | Suele ir con adjetivos Expresiones: <i>quedarse en blanco, sin blanca...</i> | Subraya el resultado del cambio | | No es posible |
| <i>EnGramática</i> | + adjs. (de estado físico, metafóricamente). No va con adjetivos de cualidad. + participio + compl. prep. + expresiones equivalentes a adjetivo | Pérdida de algo, en ocasiones se pierde el estado normal como consecuencia de una acción | | |
| <i>Diccionario práctico</i> | + adjs. + participio | Resultado de una situación o de una acción anterior Quedarse+ participio: consecuencia producida por una acción anterior. El sujeto es activo | | |
| <i>Gramática explicada</i> | + adjs. + participio | Personas (estado físico de pérdida), condición familiar (de pérdida) y estado de ánimo | duradero momentáneo involuntario, consecuencia de una acción | |

Tabla 8. Descripción del verbo *quedarse* en cuatro gramáticas de ELE.

ELEfante subraya el resultado del cambio; para *EnGramática* supone, sin embargo, pérdida de algo e indica que en ocasiones se pierde el estado normal como consecuencia de una acción. En el *Diccionario práctico* se señala que es el resultado de una situación o de una acción anterior y, cuando se combina con participio, supone la consecuencia producida por una acción anterior. Sobre el tipo de cambio, encontramos un tratamiento desigual, pues solamente encontramos información en la *Gramática explicada* que lo califica como duradero o momentáneo e involuntario, consecuencia de una acción anterior, y señala que es un cambio que afecta a personas (estado físico que implica pérdida), a la condición familiar (implica pérdida) y al estado de ánimo. *ELEfante* subraya que en ocasiones puede ir sin el pronombre, sin que haya cambios significativos.

4.2.5. ACTIVIDADES SOBRE LOS VERBOS DE CAMBIO EN LAS GRAMÁTICAS

Las actividades o tareas que proponen las diferentes gramáticas tras la explicación teórica contribuyen asimismo a la caracterización gramatical de los verbos de cambio. Para clasificar las actividades propuestas en las gramáticas, hemos establecido una tipología según los siguientes cuatro mecanismos pedagógicos que hemos registrado: a) de reflexión gramatical y metalingüística, b) de correcto uso de los verbos y combinatoria, c) de desarrollo de la competencia lingüística (comprensión y expresión escrita/oral) y d) de autoevaluación. Asimismo, siguiendo el

modelo propuesto por Fernández (2011), clasificamos cuantitativamente las actividades según estén basadas en *input* o en producción (controlada o libre) y según el tipo de ejemplos que se aporten.

Los resultados del análisis (tabla 9) indican una clara tendencia a presentar actividades basadas en *input* como actividad central, por el que la adquisición de los contenidos gramaticales ocurre a través del conocimiento explícito de las reglas que se practican.

En *Gramática explicada* encontramos ejercicios que inducen a la reflexión gramatical (indicar el tipo de cambio: momentáneo o duradero), de uso combinatorio (unir cada verbo con el adjetivo/sustantivo adecuado) y de uso del verbo y tiempo verbal correctos. Promueve tareas de desarrollo de la competencia lingüística (expresión escrita) y de autoevaluación (repaso de los contenidos aprendidos eligiendo la opción correcta entre las opciones dadas), por lo que muestra un enfoque basado en competencias. De igual manera, *EnGramática* se centra en el correcto uso combinatorio (señalar qué adjetivos no pueden ir con *volverse*, seleccionar un adjetivo para cada verbo o completar el diálogo con el verbo de cambio apropiado), pero también repara en el uso pronominal frente al no pronominal (tachar o escribir el pronombre); propone tareas de desarrollo de la competencia lingüística (a partir de un texto escribir conclusiones sobre los cambios que ha experimentado el narrador) y también incluye tareas de reflexión gramatical metalingüística (a partir de un texto reflexionar sobre el uso y elegir la respuesta correcta sobre la

| Gramáticas | Actividades | | |
|-------------------------------|-------------------------|-----------------------|----------|
| | Basadas en <i>input</i> | Basadas en producción | |
| | | Controlada | Libre |
| <i>ELEfante</i> | 6 | 1 | |
| <i>EnGramática</i> | 7 | 2 | |
| <i>Diccionario práctico</i> | 5 | 1 | |
| <i>Competencia gramatical</i> | 6 | 2 | |
| <i>Gramática explicada</i> | 7 | 1 | 1 |
| Total | 31 | 7 | 1 |

Tabla 9. Frecuencias absolutas del tipo de actividades.



información de cada verbo: tipos de cambio, significado verbal, señalar si se trata de un verbo de cambio o no, etc.).

En el *Diccionario práctico* se incluyen varias actividades centradas en el uso combinatorio de los verbos: señalar el verbo correcto en las construcciones, colocar adjetivos correctos para cada verbo de una lista, elegir la opción del verbo correcto en unos enunciados o completar con el adjetivo adecuado. También hay lugar para la reflexión gramatical (marcar el tipo de cambio que indica cada verbo o expresar el tipo de cambio que expresa cada verbo). *ELEfante* pide que, a partir de unos ejemplos, se deduzca la diferencia entre dos verbos con el mismo adjetivo (*se volvió/se puso elegante*). También se centra en el uso combinatorio al pedir que se completen enunciados con verbos de cambio en la forma y tiempo adecuados. Por último, hay que relacionar enunciados con fotografías y asociar cada enunciado con un significado de *quedarse* o *quedar*. *Competencia gramatical* se centra en ejercicios que piden escoger el verbo adecuado, sustituir un verbo de cambio por *ser* o *estar*, completar oraciones y huecos de un texto y responder preguntas.

Como se comprueba, las actividades de las cinco gramáticas buscan que los aprendices desarrollen tanto la reflexión gramatical de una forma deductiva como el uso combinatorio de los verbos a partir de unas reglas dadas.

5. ANÁLISIS DEL TRATAMIENTO DE LOS VERBOS DE CAMBIO EN LOS MANUALES DE ELE

En acción 3 dedica la unidad 8, *Queremos cambiar el mundo*, a la expresión de determinados cambios y transformaciones enfocados en el futuro, especialmente relacionados con el cambio climático. No hay una explicación gramatical previa sobre los verbos de cambio, pero en el margen se presenta una nota con ejemplos de los verbos *hacerse* y *volverse*: *hacerse mayor/millonario* o *volverse maduro/simpático*. Las actividades van enfocadas al desarrollo de la expresión oral y escrita de forma libre y buscan un aprendizaje significativo (hablar de cambios que afectan a la vida del aprendiz en un futuro y de cambios

ambientales si se logra sustituir las energías no renovables por otras ecológicas). Para hablar de cambios futuros, vitales y profesionales, más adelante se añade otra pequeña nota con las expresiones *hacerse mayor*, *raro*, *periodista*, *vegetariano*, *volverse maduro*, *simpático* o *un egoísta*. La tarea de producción libre propone hacer predicciones de forma escrita sobre la vida de algún compañero. En la lección 12, *Recuerdos del curso*, se incluye una actividad gramatical bajo el epígrafe *Verbos de cambio*, en la que aparecen *ponerse* + adjetivo, *volverse* + adjetivo y sustantivo, *llegar a ser* + adjetivo y sustantivo, *hacerse* + adjetivo y sustantivo y *transformarse* y *convertirse* + sustantivo. La tarea consiste en que el aprendiz complete la información gramatical sobre el significado verbal con una serie de palabras dadas. Una vez completada la información se obtiene la caracterización semántica de cada verbo de cambio. A partir de esa actividad se presenta otra que consiste en relacionar fotos con enunciados sobre los cambios sufridos. Por último, hay una actividad de expresión oral libre sobre los cambios relativos al aspecto, hábitos o profesión.

Aula Plus 6, en la unidad 1, que tiene como objetivo hacer una infografía sobre las habilidades blandas, se citan, entre otros recursos gramaticales, los verbos que llevan pronombre: *hacerse*, *ponerse*, *quedarse* o *sentirse*. Para introducir los verbos de cambio no se ofrece una explicación gramatical previa al ejercicio que se propone, sino que se parte de un texto en el que cinco personas hablan sobre recuerdos. Aparecen marcadas en negrita algunas expresiones y se pide que se completen con una serie de adjetivos dados y, a partir de ahí, reflexionar sobre algunas cuestiones: ¿qué expresiones sirven para describir emociones y sentimientos positivos? ¿Cuáles negativos? ¿Qué verbos en negrita del texto funcionan como el verbo *gustar*? ¿Y cuáles se conjugan como un verbo reflexivo como, por ejemplo, *levantarse*? Por tanto, no entra aquí en etiquetar los verbos como verbos de cambio. Al final de la unidad sí se incluye, no obstante, un resumen gramatical dedicado a los verbos de cambio que atiende tanto a la combinatoria como al significado: *ponerse*, *quedarse* y *hacerse*. En otro apartado

posterior, dedicado al estudio de la gramática, se presenta un cuadro con los “verbos que llevan pronombres *me/te/se/nos/os/se*”, en el que se incluye como modelo construccional *quedarse* + adjetivo, conjugado en presente: *me quedo, os quedáis...* Y se ejemplifica este uso pronominal con otros verbos: *me pongo nerviosa; me siento ridícula*. En el apartado dedicado al léxico se establecen y especifican las diferencias semánticas entre *poner/ponerse* y *quedar/quedarse* con ejemplos de uso.

El manual de *Nuevo español en marcha 4*, en la unidad 2, *Me pone nerviosa que Luis no sea puntual*, tiene como objetivo la expresión de sentimientos y opiniones. A partir de la lectura de un cómic se pide que escriban cuatro frases explicando qué cosas le ponen nerviosa a la protagonista. En grupos se solicita que comenten con un compañero qué cosas molestan, ponen nervioso o sacan de quicio. Y, por último, se propone reescribir frases usando un verbo adecuado.

Nuevo prisma, en la unidad 5, *Todo cambia*, arranca la lección con un *input* basado en imágenes y actividades de comprensión lectora. Para ello se pide leer un texto y completar los verbos de cambio. A partir de los ejemplos de uso extraídos del texto, se ha de completar la definición de cada verbo para obtener su caracterización semántica. Promueve también actividades en las que se pide completar con un verbo de cambio adecuado o añadir el adjetivo correcto.

Español lengua viva en la unidad 12, *Recuerdos del curso*, dedica dos páginas a los verbos de cambio. Presenta en un cuadro al margen las características de los verbos de cambio para completar. Los ejercicios están basados en *input* y requieren completar oraciones, responder preguntas sobre un texto y relacionar características y fotos. Incluye una actividad de expresión oral libre para hablar de los cambios que ha experimentado el aprendiz.

Como se aprecia, una tendencia general de los libros de texto aquí consultados es que presentan la información gramatical de los verbos de cambio de forma implícita, mediante tareas que llevan al establecimiento de reglas por parte de los aprendices (tabla 10). Con

la excepción de *Nuevo Prisma*, que incluye el cuadro gramatical como una actividad que hay que completar, todos los manuales incluyen cuadros o explicaciones gramaticales sobre los verbos en un cuadro al margen o en el apéndice. El caudal de información varía de un manual a otro, pero tiende a ser concisa.

| Libros de texto | Información gramatical | | |
|----------------------------------|------------------------|-----------|-------------|
| | Implícita | Explícita | |
| | | Apéndice | Nota margen |
| <i>Aula Plus 6</i> | 1 | 1 | |
| <i>Nuevo español en marcha 4</i> | | | 1 |
| <i>Nuevo prisma</i> | 1 | | |
| <i>En acción 3</i> | 1 | 1 | 1 |
| <i>Español lengua viva 3</i> | 1 | | 1 |
| Total | 4 | 2 | 3 |

Tabla 10. Frecuencias absolutas del tipo de información gramatical.

Los ejemplos aportados por los manuales son mayoritariamente creados *ad hoc*; solamente dos manuales (*Nuevo prisma* y *Nuevo español en marcha*) ofrecen ejemplos extraídos de fuentes originales (tabla 11). Asimismo, se comprueba que casi su totalidad pertenecen a medios escritos, exceptuando tres manuales que tienen en cuenta, además, ejemplos orales. Por otro lado, hay una tendencia a que los verbos de cambio aparezcan de forma integrada en un contexto mayor, en un texto, como un fragmento de una carta, una narración, etc.

En cuanto al tipo de actividades propuestas, la tendencia general que siguen los libros de texto consiste en combinar de forma equilibrada actividades basadas en *input* con actividades basadas en la producción controlada (tabla 12). *Nuevo prisma* combina actividades basadas en *input* con las de producción libre y controlada. *En acción* muestra una clara tendencia a las actividades basadas en la producción libre. *Aula Plus 6*

| Libros de texto | Ejemplos | | | | | |
|----------------------------------|-----------|-----------|----------|----------|----------|-----------|
| | Fuente | | Texto | | Medio | |
| | Creada | Auténtica | Aislado | Continuo | Auditivo | Escrito |
| <i>Aula Plus 6</i> | 1 | | | 1 | | 1 |
| <i>Nuevo español en marcha 4</i> | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 |
| <i>Nuevo prisma</i> | 3 | 2 | 3 | 2 | 1 | 4 |
| <i>En acción 3</i> | 3 | | 1 | 2 | 1 | 1 |
| <i>Español lengua viva 3</i> | 2 | | 1 | 1 | | 2 |
| Total | 11 | 3 | 6 | 8 | 3 | 10 |

Tabla 11. Frecuencias absolutas del tipo de ejemplos.

y *Español lengua viva* solo presentan una actividad de producción libre, y *Nuevo español en marcha*, dos, *En acción* propone nueve y *Nuevo prisma*, cinco. En cuanto al número total de actividades también hay diferencias cuantitativas. Estas llegan a trece en *Nuevo prisma*, a doce *En acción*. Registramos siete en *Español lengua viva*, seis en *Nuevo español en marcha* y solamente tres en *Aula Plus*.

| | Actividades | | |
|----------------------------------|------------------|-----------------------|-----------|
| | Basadas en input | Basadas en producción | |
| | | Controlada | Libre |
| <i>Aula Plus 6</i> | 1 | 1 | 1 |
| <i>Nuevo español en marcha 4</i> | 2 | 2 | 2 |
| <i>Nuevo prisma</i> | 4 | 4 | 5 |
| <i>En acción 3</i> | 3 | | 9 |
| <i>Español lengua viva 3</i> | 3 | 3 | 1 |
| Total | 13 | 10 | 18 |

Tabla 12. Frecuencias absolutas del tipo de actividades.

6. CONCLUSIONES

A la luz de los resultados obtenidos, consideramos que el corpus de materiales propuesto ha sido suficiente y variado para alcanzar los objetivos propuestos, pues nos ha permitido extraer una serie de consideraciones

que pueden ser útiles en cuanto a la reflexión sobre el tratamiento otorgado a estas unidades verbales.

Las cinco gramáticas pedagógicas aquí consultadas muestran una clara tendencia a describir el objeto gramatical de estudio mediante la definición de la clase verbal y el establecimiento de sus usos combinatorios. Se observa que en la mayoría de los casos su abordaje teórico se basa en resúmenes o reelaboraciones sobre los verbos de cambio hechos a partir de las gramáticas tradicionales, con un claro enfoque estructuralista y normativo. En este sentido, hemos visto un esfuerzo por buscar un lenguaje sencillo, acompañado de explicaciones con ejemplos, con una tendencia a evitar el metalenguaje, aunque no siempre ha sido posible. Se echa en falta, por tanto, un enfoque didáctico que se adapte a las necesidades de los aprendices, centrado también en las funciones nocionales de la lengua, en los actos comunicativos o en los contextos y ámbitos de uso (coloquial, formal). Se presta mucha atención a la forma y al significado, pero se deja fuera la parte pragmática. Pensamos que la aportación de información acerca de en qué contextos situacionales se utilizan estos verbos y con qué intenciones ayudaría en gran medida al aprendiz. Por otro lado, tampoco se ofrece una explicación clara acerca de las relaciones existentes entre los verbos, lo que podría facilitar su comprensión.

Las actividades que ofrecen para poner en práctica la adquisición de los verbos están

basadas mayoritariamente en *input* y son escasas las que implican producción, con excepción de *Competencia gramatical*, con más actividades basadas en la producción controlada. La adquisición de los verbos de cambio ocurre, así, a través del conocimiento explícito de las reglas que se practican por escrito en contextos restringidos. Esto no impide, sin embargo, que se busque la reflexión gramatical y metalingüística por parte del aprendiz, con ejercicios que activan nuevos contenidos. A pesar de que hay diferencias terminológicas y cierta falta de homogeneidad en el tratamiento que otorgan a estos verbos, se ha podido mostrar que todas presentan coherencia interna y buscan que el aprendiz maneje con soltura las reglas de uso combinatorio.

Asimismo, si bien hemos comprobado que los manuales analizados presentan posiciones y tratamientos diversos a la hora de enfocar el estudio de los verbos de cambio, todos coinciden en presentar la información gramatical de forma implícita y mediante la presentación de ejemplos de uso. Esta técnica de aprendizaje basada en la inferencia lleva al aprendiz a descubrir las reglas gramaticales por sí mismo. Con la excepción de *Nuevo prisma*, los manuales ofrecen también explicaciones gramaticales en los apéndices y en los márgenes del libro.

En cuanto a la presentación de ejemplos se ha observado que provienen mayoritariamente de fuentes creadas *ad hoc* y escritas. Solamente tres manuales tienen en cuenta fuentes auditivas y solo dos de ellos aportan ejemplos de fuentes auténticas. La escasez de ejemplos reales y orales sugiere que todavía se adoptan perspectivas tradicionales en el modo de enseñar gramática. Se aprecia, no obstante, el esfuerzo por incluir los verbos en textos y no solamente en enunciados o secuencias comunicativas aisladas.

La tendencia general de los libros de texto es la de combinar actividades basadas en *input* con actividades basadas en la producción. Este equilibrio entre *input* y producción indica que se trata de postulados metodológicos acordes con las tendencias actuales (Vázquez y Lacorte 2019). Las actividades basadas en *input* más comunes son las de completar con una forma dada o relacionar columnas. Las más comunes basadas en la producción controlada

son las de construir frases en contextos restringidos. *En acción*, sin embargo, muestra una clara tendencia a las actividades basadas en la producción libre y en actividades que supongan un aprendizaje significativo.

Por otro lado, se echa en falta el uso de materiales basados en la tecnología reciente. Solamente en *Aula Plus* encontramos un ejemplo con el uso didáctico de un corpus de español en línea.

En relación con las actividades significativas, hay consenso sobre el hecho de que para que la producción en la lengua que se aprende sea efectiva, debe ocurrir en situaciones donde los estudiantes tienen la oportunidad de interpretar, negociar y expresar mensajes significativos; es decir, debe ocurrir en contextos comunicativos (Fernández 2011). Sin embargo, el número de actividades significativas varían de un manual a otro. *Nuevo prisma* y *Español lengua viva* incorporan solamente una actividad significativa cada uno. *Nuevo español en marcha* incluye dos actividades y *En Acción*, siete actividades significativas. *Nuevo prisma* propone una actividad de autoevaluación de contenidos, lo que indica un claro enfoque de desarrollo por competencias. Mientras algunos presentan solamente una o dos actividades de producción libre, otros presentan cinco y nueve.

Por lo tanto, y por todo lo expuesto hasta aquí, parece necesaria una revisión sobre el tipo de actividades que se proponen en los libros de texto. Estas deben proporcionar las oportunidades óptimas para una interacción significativa y útil, promover la conciencia del lenguaje, un procesamiento sintáctico más profundo, la retroalimentación y el fortalecimiento de las conexiones forma-significado (Larsen-Freeman 2003). A ello ayudaría, sin duda, la presencia de ejemplos extraídos de contextos reales de uso, un equilibrio entre medios orales y escritos y entre actividades de producción libre y controlada, así como la promoción del uso de la lengua en contextos que puedan ser familiares y relevantes para los aprendices.

7. LIMITACIONES

Aunque un estudio de estas características ha tratado de proporcionar información sobre



el tratamiento de los verbos de cambio en una muestra de libros de texto y gramáticas utilizados en las aulas de enseñanza de español, no se ofrece una imagen completa de este aspecto. Si bien se ha tratado de analizar una muestra, se han dejado fuera muchos manuales que pueden presentar enfoques y aproximaciones diferentes a las aquí mostradas. Entre otras limitaciones, al tratarse de un análisis de un solo aspecto gramatical, se deja fuera también la posible variación en las técnicas de enseñanza que pueden aparecer con otro tipo de formas lingüísticas. Se sugiere, por tanto, que futuras revisiones de materiales sobre la enseñanza de la gramática realicen un análisis que tenga en cuenta otros aspectos gramaticales para proporcionar una imagen más detallada de los tipos de actividades y enfoques que presentan los libros de texto.

A su vez, estos materiales están diseñados para ser empleados con la mediación de una figura docente, que suele ser la responsable principal de las explicaciones gramaticales en el aula. Los manuales incluidos en el corpus se comercializan acompañados de una guía docente o libro del profesor que contiene recomendaciones más específicas sobre cómo cubrir determinados contenidos en el aula e incluye explicaciones gramaticales más extensas y especializadas que aquí no se han tenido en cuenta, de modo que algunas de las carencias detectadas pueden ser cubiertas por el docente a partir de las pautas propuestas en las guías docentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bordón, T. (2019). Gramática pedagógica. En J. Muñoz Bassols y E. Gironzetti (eds.) *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching. Metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2*. (pp. 213-228). Routledge.
- Cano, A.; Díez de Frías, P.; Estébanez C.; Garrido, A. (2008). *Competencia gramatical en uso*. B2. Libro del alumno. Edelsa.
- Castro, F.; Rodero, I.; Sardinero, C. (2014). *Nuevo Español en marcha 4*. Libro del alumno. SGEL.
- Cerrolaza Gili, Ó. (2005). *Diccionario práctico de gramática*. 800 fichas de uso correcto del español. Edelsa.
- Cheikh-Khamis, F. (2020.). Los verbos de cambio en materiales de enseñanza de ELE: un análisis crítico. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 14 (28), 152-173. <https://doi.org/10.26378/rnlael1428401>
- Cifuentes Honrubia, J. L. (2012). La atribución y sus límites: atributo, predicativo y complemento de modo. *ELUA* (26), 89-144. <http://dx.doi.org/10.14198/ELUA2012.26.04>
- Conde Noguero, M.E. (2013). *Los verbos de cambio en español*. Tesis doctoral. Universidade da Coruña.
- Conde Noguero, M.E. y Sampredro Mella, M. (en prensa). *La lingüística de corpus para la descripción de la lengua en uso. La construcción poner(se)+ adjetivo en aprendices de ELE*.
- Corpas, J., Sánchez, N; Soriano, C. (2022). *Aula Plus 6*. B2.2. Difusión.
- Corpus de aprendices de español (CAES). Disponible en: <https://galvan.usc.es/caes/>
- Corpus escrito del español L2 (CEDEL2). Disponible en: <http://cedel2.learnercorpora.com/>
- Correia Palacios, E. (2012). *Alicia en el país de los verbos de cambio*. Proyecto Fin de Máster. Universidad de Salamanca <https://www.educacionyfp.gob.es/va/dam/jcr:4f874430-fdf9-4a3a-88f1-866172511216/2013-bv-14-05elisabeth-correia-pdf.pdf>
- Coste, J. y Redondo, A. (1965). *Syntaxe de l'espagnol moderne*. Sedes.
- Díaz, L. y Yagüe, A. (2015). *ELEfante. Gramática del español como lengua extranjera*. Publicaciones marcoELE. Nivel B. <http://marcoele.com/gramatica/gramatica-b>
- Fente, R. (1970). Sobre los verbos de cambio o “devenir”, *Filología Moderna*, (38), 157-171.
- Fernández, C. (2011). Approaches to Grammar Instruction in Teaching Materials: A Study in Current L2 Beginning-Level Spanish Textbooks. *Hispania* 94 (1), 155-170.

- Gáinza, A., Ginés, I., Martínez, M.D. y Ordeig, I. (2008). *Español lengua viva 3*. Libro del alumno. Santillana.
- Gelabert, M.J. y Menéndez, M. (coords.) (2015). *Nuevo prisma B2*. Curso de español para extranjeros. Libro del alumno. Edinumen.
- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Instituto Cervantes-Biblioteca Nueva.
- Larsen-Freeman, D. (2003). *Teaching Language: From Grammar to Grammarian*. Heinle.
- Li, J. (2015). *Una propuesta teórica y aplicada de enseñanza de las construcciones copulativas y semicopulativas del español para estudiantes de lengua china*. Tesis doctoral. Universidad Carlos III de Madrid.
- Martínez Labiano, C. (2010). *Los verbos de cambio: un estudio dirigido a su tratamiento específico para estudiantes germanófonos*. Biblioteca virtual redELE, 11.
- Matte Bom, F. (1992). *Gramática Comunicativa del Español*. Difusión.
- Moreno, C., Hernández Alcaide, C. y Kondo Pérez, C.M. y (2007). En *Gramática. Nivel avanzado B2*. Madrid: Anaya.
- Morimoto, Y. y Pavón Lucero, M.V. (2007). *Los verbos pseudo-copulativos del español*. Arco Libros.
- Ponce Casado, R. (2019). *Los verbos de cambio en el aula de ELE*. Trabajo de Fin de Máster. Universidad de Jaén.
- Porroche Ballesteros, M. (1988). *Ser, estar y verbos de cambio*. Arco/Libros.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua española. Corpus del español del siglo XXI (CORPES XXI). <<http://www.rae.es>>
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua española (2010). *Manual de la Nueva gramática de la lengua española*. Espasa libros.
- Tarricone, L. (2012). *Gramática explicada: para niveles intermedios con ejercicios* EnClave-ELE.
- Toth, P. (2019). Morfología. En J. Muñoz Bassols y E. Gironzetti (eds.) *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching. Metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2*. (pp. 301-315). Routledge.
- Van Gorp, L. (2017). *Los verbos pseudo-copulativos de cambio en español*. Iberoamericana-Vervuert.
- Vázquez, G. y Lacorte, M. (2019). Métodos y enfoques para enseñanza. En J. Muñoz Bassols y E. Gironzetti (eds.) *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching. Metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2*. (pp. 11-25). Routledge.
- Verdía, E., Fontecha, M., Fruns, J., Martín, F., Vaquero, N. (2011). *En acción.3. Curso de español con enfoque orientado a la acción*. Libro del alumno. EnClave ELE.