

DIFICULTADES, RETOS Y PAUTAS PARA LA ENSEÑANZA EN ELE DE LOS VERBOS
PSEUDOCOPULATIVOS: *VOLVERSE, HACERSE, PONERSE Y QUEDARSE*. UNA
APROXIMACIÓN COGNITIVA Y LEXICAL

TRABAJO DE INVESTIGACIÓN PARA OPTAR AL TÍTULO DE MAGÍSTER EN
LINGÜÍSTICA APLICADA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

KATY LIZ CAMPO REYES
MARIANA CAÑÓN GRANADOS

DAVID LEONARDO GARCÍA LEÓN
ASESOR

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE COMUNICACIÓN Y LENGUAJE
DEPARTAMENTO DE LENGUAS
MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA APLICADA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA
EXTRANJERA
BOGOTÁ
2019

AGRADECIMENTOS

Al profesor David Leonardo García León quien guió este proceso investigativo.

Tabla de contenido

Resumen.....	6
1.Introducción	1
2. Problema	3
2.1 Planteamiento del problema	3
2.2 Contextualización del problema	8
2.3 Justificación	10
2.4 Estado de la cuestión	11
2.4.1 Antecedentes sobre gramática cognitiva.....	12
2. 4.1.1 A nivel Latinoamérica	12
2.4.1.2 A nivel Europa	13
2.4.2 Antecedentes sobre los verbos pseudocopulativos	16
2.4.2.1 A nivel Europa	16
2.4.3 Antecedentes sobre el enfoque léxico.....	19
2.4.3.1 A nivel Europa	19
2.5 Balance	22
2.6 Objetivos.....	23
2.6.1 Objetivo general	23
2.6.2 Objetivos específicos	23
3. Marco teórico y conceptual.....	23
3.1 Lingüística cognitiva	24
3.1.1 Generativismo chomskiano.....	24
3.1.2 Diferencia entre lingüística cognitiva y gramática cognitiva	25
3.1.3 Teoría del prototipo	28
3.1.4 Nivel básico.....	29

3.1.5 Corporeización del lenguaje.....	29
3.1.6 Modelo operativo.....	30
3.1.7 El <i>input</i> en la gramática cognitiva en la enseñanza de ELE	32
3.2 Enfoque léxico	32
3.2.1 El lexicón mental.....	33
3.2.2 Relación entre el enfoque lexical y la gramática cognitiva	34
4. Marco metodológico.....	35
5. Análisis	42
5.1 Corpus uno: entrevistas	42
5.1.1 Análisis de la entrevista uno.....	42
5.1.2 Análisis de la entrevista dos.....	45
5.1.3 Análisis de la entrevista tres.....	47
5.1.4 Análisis de la entrevista cuatro.....	49
5.1.5 Análisis de la entrevista cinco	52
5.2 Corpus dos: distintas gramáticas que explican los verbos pseudocopulativos.....	55
5.2.1 Gramática Descriptiva	56
5.2.2 Gramática Funcional.....	58
5.2.3 Gramática comunicativa	61
5.2.4 Gramática Pedagógica	63
5.2.5 Gramática Teórico Práctica.....	66
5.3 Corpus tres: manuales	68
5.3.1 Manual uno: Gente 3. (2001). Curso de Español para Extranjeros. Editorial Difusión. B1	69
5.3.2 Manual dos: <i>Prisma</i> . (2002). Editorial: Edinumen. B2	70
5.3.3 Manual tres: ¡ <i>Vamos!</i> . (2007). Editorial: Mundo Español. B1	72

5.3.4 Manual cuatro: Aula Internacional 4. (2007). Editorial Difusión. B2.....	74
5.3.5 Manual cinco: Gramática contrastiva del español para brasileños (2007) Editorial Segel ELE. B2.	77
5.3.6 Manual seis: Nivel avanzado B 2. (2007) . Editorial Anaya. B2	78
5.3.7 Manual siete: Abanico. (2013). Editorial Difusión. Nivel B2	79
5.3.8 Manual ocho: Courseware o página web para ele ELE RutaELE Nivel B2	81
5.3.9 Manual nueve: Courseware o página web para ele ELE TodoELE Nivel B2	82
5.3.10 Análisis de la didactización de los manuales	83
5. 4 Corpus cuatro: diccionarios.....	87
5.5 Triangulación de los datos cualitativos.....	92
6. Propuesta de enseñanza	97
6.1 Caracterización de la propuesta.....	97
6.2. Resultados de la evaluación de la propuesta por un experto	98
7. Conclusiones	99
Referencias.....	102
Anexo 1.....	
Anexo 2.....	
Anexo 3.....	
Anexo 4.....	
Anexo 5.....	
Anexo 6.....	
Anexo 7.....	
Anexo 8.....	
Anexo 9.....	

Resumen

El proyecto investigativo titulado: *Dificultades, retos y pautas para la enseñanza de los verbos pseudocopulativos: volverse, hacerse, ponerse y quedarse. Una aproximación cognitiva y lexical* aborda, por una parte, la identificación de dificultades o problemas que enfrentan los profesores de ELE al momento de enseñar los verbos pseudocopulativos nombrados al principio y, por otra, la creación de una cartilla que contiene unas pautas dirigidas al docente ELE que están basadas en un modelo cognitivista y un enfoque lexical. Para abordar el problema mencionado, esta investigación parte de la hipótesis de que estos verbos son difíciles de enseñar y aprender debido a sus características intrínsecas como por ejemplo su doble funcionalidad. Este proyecto investigativo, se basa en el análisis y triangulación de cuatro *corpus* que dan cuenta de la problemática. Se concluye que, hasta el momento dentro del contexto ELE, se han enseñado los verbos en cuestión desde una perspectiva descriptiva-estructuralista a pesar del importante progreso de diversos enfoques y modelos contemporáneos en la enseñanza de lenguas que no han logrado instaurarse en la práctica en el aula ELE, específicamente para los verbos pseudocopulativos. Este proyecto investigativo propone una didactización de los cuatro verbos pseudocopulativos escogidos, como una alternativa para una comprensión más amplia y significativa de estos desde una aproximación cognitiva y lexical.

Palabras claves

Lingüística cognitiva, gramática cognitiva, categorización, prototipos, nivel básico, experiencialismo, gramaticalización, gramática descriptiva, prescriptiva, funcional, generativismo, representación cognitiva, lexicón mental, enfoque léxico.

Abstract

The research project entitled *Difficulties, Challenges and Guidelines for the Teaching of Pseudocopulative Verbs: volverse, hacerse, ponerse and quedarse. A Cognitive and Lexical Approach*, identifies, on the one hand, difficulties or problems faced by SFL professors at the moment of teaching the four pseudocopulative verbs mentioned. On the other hand, this project offers a booklet that contains some guidelines for the SFL teacher based on a cognivist model and a lexical approach. In order to address this research project departs from the hypothesis that these verbs are difficult to teach and learn because of their intrinsic characteristics (e.g. double function). The project is based on the analysis and data triangulation of four *corpus* that provide a detailed account of this linguistic phenomenon in the SFL context. The results show that in the SFL classroom, these verbs are thought through a descriptive-structuralist perspective despite the important progress of different contemporary approaches and models of second language teaching. This research project also proposes an alternative approach to the teaching of these four pseudocopulative verbs. This proposal seeks to achieve a broader and more significant understanding of this linguistic issue in the SFL context since it is based on a cognitive and lexical perspective.

Keywords Cognitive linguistics, cognitive grammar, categorization, prototypes, basic level, experiencialism, descriptive grammar, prescriptive, functional, generative approach, cognitive representation, mental lexicon, lexical approach.

1. Introducción

Como dice aquel filósofo presocrático Heráclito de Éfeso en el año 484

“El cambio es lo único que no cambia” en todos los casos.

Es decir, que el mundo, el espacio y los seres que habitan en él
están destinados a estar en un movimiento fiel.

Un movimiento evolutivo. Un movimiento de transformación incesante.

No obstante, este aforismo errante resulta afuera en aulas de clase.

Porque hay preceptos que quedan vigentes como feudos dominantes.

Y a pesar de que hayan caballeros que luchan por crear nuevas fases

La realidad y las ideas parecen estar en un gran desfase.

Una lucha de poderes entre la ciencia y la práctica

que no logran **ponerse** de acuerdo en esta realidad

y optan por **quedarse** distantes, antonimias sin piedad.

Por eso no pueden juntas gobernar

y **se vuelven** un caos sin cesar.

El pueblo **se hace** indiferente ante esta rivalidad.

Y no aparece algún noble hidalgo quien las quiera juntar.

Katy Campo Reyes

Esta investigación busca relacionar las teorías lingüísticas y las diversas técnicas o modos de enseñanza (didáctica) frente al abordaje de los verbos pseudocopulativos o de cambio del español como lengua extranjera, específicamente los verbos: *volverse*, *hacerse*, *ponerse* y *quedarse*. Estos verbos se han explicado en diferentes manuales de ELE y gramáticas desde perspectivas descriptivas-estructurales que no son congruentes con las nuevas visiones de enseñanza de una lengua extranjera. Es por esta razón que emerge el presente proyecto investigativo, el cual pretende proveer pautas de enseñanza para los verbos en cuestión dirigidas a los profesores de ELE a partir de los postulados de la gramática cognitiva y enfoque lexical.

Esta investigación rescata el valor de la gramática, que tradicionalmente se ha comprendido como el conjunto de reglas y principios que fijan el uso de una lengua. En este proyecto de investigación, se opta por la gramática cognitiva para la enseñanza de ELE, la cual sugiere la reflexión explícita de la gramática, es decir, de la manera como se organiza y representa el lenguaje a través de símbolos apoyados en contextos comunicativos. Dadas las anteriores premisas, se considera, que la gramática cognitiva puede ser una alternativa conceptual, para proponer nuevas formas más significativas de didactizar el tema en cuestión. Así mismo, las pautas revelarán una dialéctica entre el enfoque lexical y la gramática cognitiva con el fin de tratar el fenómeno lingüístico de las unidades fraseológicas fijas que se emplean con los verbos objeto de estudio. Las unidades fijas emergen de las variedades diatópicas de la lengua lo que demuestra un acervo lingüístico y cultural que se debe tener en cuenta.

La tesis se divide en seis apartados que dan cuenta del proceso investigativo. El primero se refiere al hecho problemático que generó el tema objeto de estudio. El segundo apartado aborda el marco teórico y conceptual que gira en torno a los conceptos de lingüística cognitiva, gramática cognitiva y enfoque lexical. El tercer apartado comprende el marco metodológico en el que se explican los instrumentos de recolección de datos. En el cuarto apartado se triangulan los cuatro *corpus*, dando origen al análisis. El quinto apartado contiene la propuesta de enseñanza y su caracterización. En el sexto apartado, se describen los resultados de la evaluación realizada a la propuesta por parte de un experto, y finalmente en el séptimo apartado se presentan las conclusiones.

2. Problema

2.1 Planteamiento del problema

En este capítulo se evidenciará el contexto y los hechos problemáticos que incidieron para que emergiera la pregunta de investigación. La pregunta problema se convirtió en el objeto de estudio que guió el proceso de análisis de este proyecto. En primer lugar, se llevó a cabo una pesquisa en la Pontificia Universidad Javeriana el día 28 de octubre del año 2018 con la finalidad de identificar la manera en cómo se están abordando los verbos pseudocopulativos en los manuales de ELE del repositorio de la universidad mencionada.

La fase preliminar del proceso de indagación fue la localización de los verbos pseudocopulativos en el inventario de gramática del *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)* (2006) para así establecer o situar el nivel de lengua común en la escala de referencia correspondiente a la temática objeto de estudio. El *PCIC*, es un documento que adapta el *Marco Común de Referencia Europeo para las Lenguas (MCER)* para los procesos de enseñanza aprendizaje y evaluación en ELE. Este documento sitúa los verbos pseudocopulativos o verbos de cambio en los niveles B1 y B2. Los verbos *volverse*, *hacerse*, *ponerse*, y *quedarse*, son una muestra de los verbos pseudocopulativos en el *Plan Curricular. Niveles de Referencia del Español* como se muestra en el siguiente inventario tomado del *PCIC*:

-En el **Inventario de Gramática B1-B2.**

-12. El sintagma verbal.

-12.1. El núcleo.

-B1.

Ponerse.

-B2.

Verbos pseudocopulativos.

-Verbos de cambio.

ponerse, quedarse, hacerse, volverse.

-En el **Inventario de Nociones específicas B1-B2.**

-2. Individuo: dimensión perceptiva y anímica.

- 2.2. Sentimientos y estados de ánimo.

-B1.

-Ponerse~ triste/contento/de mal humor.

-B2.

-Ponerse~fuerioso/histórico.

-En el **Inventario de Funciones B1-B2.**

-3. Expresar gustos, deseos y sentimientos.

3.12. Expresar alegría y satisfacción.

- B1.
- Me pongo contento/ de buen humor...*
- Me pongo de muy buen humor al escuchar esta canción.*
- B2.
- Me pone muy contento/ de buen humor...*

-En el **Inventario de Tácticas y estrategias pragmáticas B1-B2.**

- 1. Construcción e interpretación del discurso.
 - 1.8. Significados interpretados.
 - B2.
 - 1.8.1. Metáforas.
 - Oracionales
 - Expresiones con verbos de cambio.
 - Volverse loco, ponerse como un tomate, quedarse de piedra.*

Como se observa, dentro del *PCIC* los verbos pseudocopulativos: *volverse*, *hacerse*, *ponerse* y *quedarse* se encuentran distribuidos a lo largo de cuatro inventarios del *PCIC* niveles B1/B2, lo que revela que los verbos están comprendidos desde una perspectiva gramatical, funcional, nocional y pragmática. La información obtenida del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* sobre el nivel en el que se proponen los verbos fue de gran utilidad para delimitar la posterior búsqueda en los manuales y gramática de ELE.

En la segunda fase investigativa, se realizó una exploración de manuales de ELE que estuvieran clasificados en los niveles B1 y B2 del *MCER* en la biblioteca de la Pontificia Universidad Javeriana. Se buscaba que en estos manuales se constatará el abordaje de los verbos objeto de estudio. Los dos criterios mencionados funcionaron como filtro para llevar a cabo la pesquisa. Pese a que se analizaron veinte manuales, se seleccionaron siete en total en forma física dado que solo estos cumplieron con los requisitos preestablecidos. Finalmente, se consultaron seis páginas de internet dedicadas al diseño de materiales didácticos en el marco ELE: *ProfeDeELE.es*, *AbcdeEle*, *Profesores de ele*, *ZonaELE*, *TodoELE*, y *RutaELE*. Solo las dos últimas páginas cumplieron con los requisitos mencionados anteriormente.

El análisis preliminar reveló que en algunas gramáticas para la clase de ELE y en algunos manuales de ELE como: *Gente 3 Curso de Español para Extranjeros*. (2001). Editorial Difusión. Nivel B1, *Prisma*. (2002). Editorial Edinumen. Nivel B2, *¡Vamos!*. (2007). Editorial Mundo Español ediciones. Nivel B1, *Aula Internacional 4*. (2007). Editorial Difusión. Nivel B2, *Gramática contrastiva del español para brasileños*. (2007). Editorial Segel ELE. Nivel B2, *Nivel avanzado B2*. (2007). Editorial Anaya. Nivel B2, *Abanico*. (2013). Editorial Difusión. Nivel B2,

presentan los verbos pseudocopulativos desde un punto de vista descriptivo y morfosintáctico. La mayoría de los manuales y gramáticas consultadas han utilizado los criterios de transitividad e intransitividad para dar una explicación teórica de los verbos en cuestión pese a que son manuales modernos. Otros, como *En Gramática. Avanzada. B2* (2007). Editorial Anaya, equiparan las características sintácticas de los verbos *ser*, *estar* y *parecer* con los verbos pseudocopulativos, y en otros casos como *Aula Internacional* (2007) se propone la memorización de una serie de usos. Otro de los aspectos que revelaron los manuales consultados fue la memorización de reglas estructurales o de usos, las cuales son arbitrarias en el contexto y, además, no implican un proceso de reflexión sobre el sistema lingüístico. Este análisis preliminar (propuesta de memorización de usos y de reglas morfosintácticas evidencia la existencia de un hecho problemático dentro del contexto de la lingüística aplicada de ELE y la necesidad de llevar a cabo el proceso investigativo.

En la tercera fase se seleccionaron cinco gramáticas en la biblioteca de la Pontificia Universidad Javeriana, debido a que estas gramáticas cumplían con los criterios de la pesquisa, estos son: que las gramáticas cubrieran la explicación de la temática de los verbos pseudocopulativos en cuestión, y que estuvieran clasificadas dentro de una de las tipologías de gramáticas que han surgido a lo largo de la historia (por ejemplo: la gramática descriptiva, funcional, comunicativa, pedagógica, entre otras). A continuación, se ejemplificará este hecho problemático a partir de la explicación que hace Porroche (2009) en *Aspectos de gramática del español coloquial para profesores de español como L2*. La autora propone explicar los verbos pseudocopulativos en su función de cambio mediante la siguiente fórmula sintáctica: “ponerse + adjetivo o participio; volverse + adjetivo o sustantivo; hacerse + adjetivo o sustantivo; quedarse + adjetivo o participio; convertirse en + sustantivo; tornarse + adjetivo o sustantivo, trocarse en + adjetivo o sustantivo”. (p.3).

Si se observa detenidamente estas fórmulas estructurales, se evidencia que hay una contradicción en el uso. La autora sostiene que *ponerse* puede admitir tanto un adjetivo como un participio. Con esta premisa, se podrían considerar como válidas las expresiones (1) y (2). Sin embargo, para cualquier hablante del español estos sintagmas son agramaticales.

(1) *Me puse cansado¹

¹ Los ejemplos con (*) son agramaticales

(2) *Se puso dormido.

El tipo de postulado epistemológico, estructuralista y descriptivo de enseñanza que aparece en los manuales consultados tiene desventajas para un estudiante de ELE ya que según Soto (1997), “se tiende a mirar las estructuras morfosintácticas como realidades clausuradas independientes de los factores semánticos y pragmáticos en particular y en general de sus restricciones y motivaciones comunicativas y cognitivas” (p.389). Dicho de otro modo, comprender la lengua únicamente desde el punto de vista sintáctico significa considerarla como un sistema que depende de estructuras arbitrarias y sin relación con los procesos comunicativos, semánticos y cognitivos.

Con los anteriores casos se comprobó el problema respecto al abordaje de los verbos pseudocopulativos tanto en manuales como en gramáticas de ELE. Aspecto que será tratado más adelante y con mayor detalle en el apartado de análisis del *corpus* de gramáticas, ya que este trabajo comprende como parte de su metodología, el análisis minucioso de la manera como dichos materiales y gramáticas tratan este fenómeno lingüístico. Ahora se demostrará el segundo hecho problemático que consiste en la complejidad de los verbos pseudocopulativos *per se*, es decir, en lo que respecta a su significado, pues su explicación puede resultar bastante incomprensible tanto para una persona extranjera como para un hablante nativo.

Correia (2012) afirma que los verbos en español se pueden clasificar teniendo en cuenta tres criterios: estos pueden ser copulativos, plenos, y pseudocupulativos. Los llamados copulativos son los que sirven de nexo entre el sujeto y el atributo. Por ejemplo, en (3) el verbo *ser* funciona como cópula entre *María*, que es el sujeto, y *abogada*, que es el atributo. Los plenos son los verbos que por sí mismos tienen un significado completo como en (4). Finalmente, los pseudocopulativos son aquellos que proceden de verbos con significado pleno como en (6), pero que a través de procesos de gramaticalización han adquirido características sintácticas de los auxiliares copulativos y han pasado a funcionar como cópulas que aportan alguna información de carácter semántico (5).

(3) María es abogada.

(4) Luis camina por el parque.

(5) Diego se volvió famoso (función copulativa).

(6) Diego vuelve en tres horas (función plena).

Dicho de otro modo, estos verbos pueden funcionar en un sintagma con un significado completo o pleno como en (6), pero también, pueden servir de nexos entre el sujeto y el atributo en su función copulativa para expresar los cambios que sufre el sujeto como en (5). Es preciso señalar que para efectos de este trabajo investigativo se analizarán los verbos en cuestión desde su función copulativa, dado que esta función en particular representa una mayor complejidad para la enseñanza y aprendizaje de este fenómeno lingüístico. La idea anterior se argumenta dada la variación de escala que existe en el *PCIC* para abordar este tema, es decir, cuando los verbos se comportan como plenos son sugeridos por el *PCIC* en niveles básicos, pero cuando actúan en su función copulativa se plantean en los niveles B1 y B2 del inventario del *PCIC*. Este tipo de variación refleja el grado de complejidad que los verbos en cuestión pueden representar.

En suma, los verbos pseudocopulativos o de cambio pueden presentar un grado de complejidad elevado o un hecho problemático tanto en la enseñanza de estos como en su comprensión por dos razones: la primera se debe a la doble funcionalidad de los verbos pseudocopulativos ya que estos poseen tanto características plenas como copulativas. La segunda razón surge porque los autores que han estudiado los verbos pseudocopulativos, en su mayoría, lo han abordado desde una dimensión sintáctica o puramente descriptiva que supone para el estudiante de ELE la memorización de reglas estructurales con explicaciones metalingüísticas propias del paradigma de la gramática descriptiva. Este tipo de abordaje no es ni funcional ni operativo y resultaría bastante confuso para un estudiante de ELE dado que en algunos casos no presentan el fenómeno de manera clara para el aprendiente, a pesar de ser gramáticas didactizadas para ELE. Estos problemas se describirán en mayor detalle en el análisis hecho a diversas gramáticas y manuales de ELE y en los retos que diversos profesores de ELE manifiestan al momento de enseñar estos verbos. Como consecuencia de estos obstáculos presentes en el aula ELE emerge la siguiente pregunta de investigación: ¿De qué otra manera más significativa se pueden enseñar los verbos pseudocopulativos del español *volverse*, *hacerse*, *ponerse* y *quedarse* en el aula de ELE?

2.2 Contextualización del problema

En este apartado se contextualizará el hecho problemático que demuestra un desbalance entre teoría y práctica en lo que respecta al tratamiento de la enseñanza de los verbos pseudocopulativos o de cambio. Pese a que la gramática como ciencia se ha ido transformando rápidamente, la enseñanza de la gramática de ELE avanza a paso lento, al menos para el caso de los verbos pseudocopulativos. García (2000) plantea seis tipos de líneas de investigación sobre la gramática. La primera hace referencia a la gramática normativa o prescriptiva. García (2000) sostiene que esta determina “pautas de uso correcto y cuando buscan justificaciones adoptan un criterio etimológico que concibe al latín o a su gramática como modelo ideal debido a que hasta el siglo XVIII el latín fue considerado como lengua culta en occidente” (p.9). Dentro de esta categoría se destaca la *Gramática de la Lengua Castellana* (Nebrija, 1492). Este tipo de compendio ve la gramática como arte y se caracteriza por describir la lengua y por convertir la regla en norma obligatoria para sus hablantes.

El segundo tipo de gramática corresponde a la descriptiva que contempla “la gramática como ciencia” (García, 2000, p.12). Este tipo de gramática estudia a profundidad las reglas que regulan la lengua. La deducción de las reglas emerge del análisis de múltiples *corpus* con muestras de lengua real que evidencian los fenómenos lingüísticos en un determinado momento histórico. Dentro de dichas gramáticas, se destacan filólogos como Bosque y Demonte (1999) con su obra *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. En la tercera categoría se encuentra la gramática funcional. El primero en introducir este término en España fue Alarcos (1970) que, según Gaiser (2011), “se asienta en una concepción del lenguaje como un medio de significación” (p.14). Esto implica la asociación de estructura con su función, uso semántico dentro de la comunicación que permite la interacción social. En esta perspectiva la lengua se entiende como instrumento de comunicación y se consideran fundamentales las situaciones comunicativas.

La cuarta tipificación corresponde a la gramática generativa cuyo precursor es Chomsky (1960). Según Alconchel (2004) esta gramática “es el conjunto de reglas que permiten generar todas y cada una de las manifestaciones lingüísticas de una lengua” (p.3). La gramática generativa se basa en la predicción de finitas reglas sintácticas las cuales pueden generar infinitas oraciones. El quinto tipo de gramática es la cognitiva que según García (2000) es un movimiento generado en EEUU por Langacker a finales de los setenta. García (2000) afirma “que el lenguaje

representa una formalización de la imagen del mundo que captan los hablantes y sus estructuras no pueden ser indiferentes a dicho acto” (p.19); lo anterior quiere decir que el lenguaje es la forma concreta de materializar las imágenes del mundo. Además, se puede hacer uso de otros procesos cognitivos que permitan una fácil comprensión de los conceptos.

El sexto tipo es la gramática pragmática que según García (2000) “es una gramática atenta sobre todo al uso de las expresiones y a su forma real” (p. 17). Esto implica la actuación de la lengua en un contexto real, y la no utilización de los elementos formales de la lengua sino a los elementos funcionales. El Instituto Cervantes (2019) incluye en esta clasificación la tipología de gramática pedagógica la cual está elaborada con el propósito de enseñar una lengua extranjera, por ende, todos los recursos y herramientas se diseñan en función de este objetivo. De igual manera, se afirma que “su contenido dependerá de un conjunto de factores variables, tales como el nivel educativo de los alumnos a los que va destinada, su lengua de origen y los contrastes que esta tiene con el español”. (Instituto Cervantes, 2019).

Las diversas tipologías de gramáticas propuestas por García (2000), corresponden a una construcción conceptual que surge dependiendo de las necesidades contextuales. Sin embargo, hay una falta propositiva para resolver cuestiones que conciernen a temas gramaticales desde una mirada pedagógica y didáctica no estructural o descriptiva para un estudiante de español como lengua extranjera. Pese a que hoy en día se asevere y se demuestre que la gramática o las teorías gramaticales se han transformado a lo largo de la historia, en algunos manuales de ELE se siguen enseñando temas gramaticales como los verbos pseudocopulativos del español desde un paradigma descriptivo desconociendo otras formas contemporáneas de contemplar la gramática y su enseñanza, generando que el aprendizaje no sea significativo ni claro para un aprendiente de ELE.

A continuación, se mostrará un claro ejemplo de una de las gramáticas que, siendo catalogada como gramática pedagógica del español como lengua extranjera, hace un abordaje tradicional del fenómeno lingüístico en cuestión. En el capítulo titulado *Análisis* se evidenciará que este es un fenómeno recurrente y por esto la importancia de esta investigación.

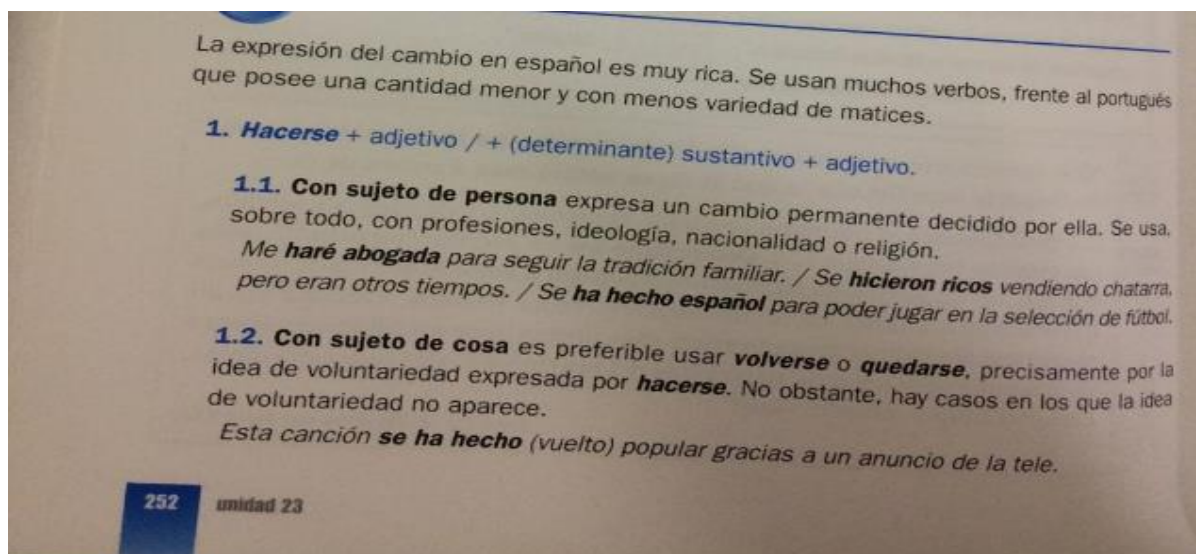


Imagen 1. *En gramática.* (Moreno, C y Eres, F, 2012, p. 252)

En la (Imagen 1) se observan los verbos pseudocopulativos seguidos de fórmulas sintácticas con una lista de usos ambiguos y desligados del contexto. Aun siendo esta una gramática moderna que data del año 2012, se muestra una construcción de estructuras de categorías gramaticales que no permiten la reflexión del aprendiente de ELE sino la memorización de reglas del sistema lingüístico del español. Como consecuencia de estas ambigüedades, inconsistencias y la manera de concebir los verbos pseudocopulativos de manera únicamente estructural y sintáctica, surge la presente propuesta investigativa que busca proveer pautas para la enseñanza de los verbos pseudocopulativos *volverse*, *hacerse*, *ponerse* y *quedarse* desde una perspectiva cognitiva y lexical dirigidas al docente ELE.

Una perspectiva cognitiva pone en relación el conocimiento lingüístico con procesos mentales o cognitivos tales como la memoria, la percepción, y la categorización, entre otros procesos implicados en la adquisición del conocimiento. Esta perspectiva promueve la reflexión en los estudiantes de ELE y los separa de la pasividad que supone la memorización de reglas estructurales o de lista de usos. Por su parte, un enfoque lexical puede ser un componente complementario a la gramática cognitiva para tratar el aprendizaje de bloques prefabricados (frases hechas) que se emplean con los verbos pseudocopulativos.

2.3 Justificación

Es importante desarrollar este proyecto porque busca implementar nuevas propuestas didácticas respecto a los métodos de enseñanza y, por ende, podría mejorar el aprendizaje del estudiante de lengua extranjera. La propuesta, además, podría beneficiar a los aprendientes de ELE dado que

ellos sustituirían el aprendizaje memorístico por la reflexión, la interpretación y la comprensión lógica del sistema simbólico del español como lengua extranjera en su uso y contexto.

Es preciso aclarar que, aunque surjan alternativas teóricas para explicar o enseñar la gramática y aunque haya nuevos fundamentos epistemológicos que proponen una nueva visión para llevar a cabo la gramática en el aula de ELE, hay un desfase entre la teoría y la praxis. En la realidad, no se evidencian estas propuestas teóricas y didácticas. Esta apuesta permitiría darle un giro a la lógica de la enseñanza y lograría un mayor equilibrio entre teoría y práctica. La propuesta le permitirá al profesor de ELE conocer las pautas para la enseñanza del tema gramatical sobre los verbos pseudocopulativos del español. A pesar de que existan gramáticas y manuales que intentan enseñar estos temas gramaticales desde una perspectiva funcional o comunicativa, estos recurren a explicaciones descriptivas o estructurales que desarticulan las visiones modernas de la enseñanza de las lenguas extranjeras. Por lo tanto, estas pautas mostrarán y cuestionarán la manera en cómo se está abordando la gramática en el aula de ELE y proveerán pistas para una enseñanza que estimen la gramática desde una perspectiva cognitiva sin poner en detrimento el enfoque comunicativo. Por otra parte, los aportes del enfoque léxico se utilizarán para resolver el asunto de las unidades fraseológicas fijas que se emplean con los verbos en cuestión, las cuales hacen parte de acervos diatópicos y contextos metafóricos.

El proyecto es un aporte a la lingüística aplicada porque desde la interdisciplinariedad de esta ciencia se interrelacionarían las voces de la psicolingüística, la pragmática, la psicología, y la didáctica para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de una temática que se ha explicado desde una visión descriptiva. Otra razón para justificar este proyecto es que los verbos pseudocopulativos hacen parte del lexicón mental de los hispanoparlantes y, por consiguiente, tienen un fundamento en el uso cotidiano. Además, la temática de los verbos pseudocopulativos es un aspecto gramatical contemplado en el *PCIC*, documento base de los manuales y profesores de ELE. Finalmente, la propuesta beneficiaría la gramática cognitiva que lleva poco recorrido en materiales y postulados en ELE debido a su reciente auge.

2.4 Estado de la cuestión

Para analizar el balance o el estado en que se encuentra el problema objeto de análisis, se estudiaron los antecedentes de investigaciones que tratan sobre los trabajos realizados en torno a la gramática cognitiva. De igual manera, se estudiaron los antecedentes que abordan el

tratamiento de los verbos pseudocopulativos y finalmente se revisaron las investigaciones que se ocupan del enfoque lexical y su didactización en ELE.

2.4.1 Antecedentes sobre gramática cognitiva

2.4.1.1 A nivel Latinoamérica

- Existe una tesis doctoral titulada *Patrones léxico-sintácticos en metáforas basadas en nociones de espacio y movimiento*, llevada a cabo por María de las Mercedes Luciani (2013). Esta investigación trata el análisis de la metaforización de los verbos de movimiento del español tales como: *pasar, llegar, venir, ir, volver seguir, acercar, alejar, dejar, caer, enviar y echar* siguiendo como perspectiva el paradigma de la lingüística cognitiva. El objetivo específico de esta investigación fue “identificar la relación de los patrones léxico-sintácticos de las expresiones metafóricas motivadas por las metáforas conceptuales cuyo dominio fuente es el movimiento” (p.2). La investigación tuvo tres ejes conceptuales: el primero concierne al paradigma de la lingüística cognitiva en el que se emplean enfoques gramaticales cognitivos, teorías de la prototipicidad, y semántica cognitiva.

El segundo eje trata aspectos sobre la metáfora, la metáfora conceptual, los dominios cognitivos, la base experimental de la metáfora, tipos de metáforas, su relación con la metonimia y la referencialidad. El tercer eje se basó en la relación metáfora-discurso. Para llevar a cabo esta investigación, Luciani implementó la metodología de análisis empírico de un *corpus* en el que se recolectaron narraciones orales cotidianas que evidenciaron la espontaneidad de los hablantes.

Las narraciones del *corpus* estaban basadas en la saga de *Harry Potter* en las que se tuvo en cuenta el factor edad. Se analizaron las frecuencias de las expresiones metafóricas de los verbos de movimiento a partir de un programa informático llamado *WordSmith Tools 5.0*. De este procedimiento se obtuvo un total de veintisiete mil novecientas ochenta y nueve unidades, y una lista de mil seiscientos veintitrés verbos, usados en diferentes formas verbales. Luego de recolectar los mil seiscientos veintitrés verbos, se escogieron de esta lista los verbos de movimiento. También la autora halló el significado prototípico de los verbos de movimiento en el que se evidenciara un desplazamiento en el espacio, y en el que el punto de partida, la meta y la trayectoria estuvieran ejecutados en lugares físicos concretos (Luciani, 2013, p.187). Cuando

existían dudas sobre el prototipo, Luciani seguía los criterios etimológicos y de uso de los verbos de movimiento. Además, la autora le añadió el prototipo correspondiente a cada verbo y luego determinó si ese verbo tenía un uso metafórico o no. Finalmente, en la tesis se analizó la relación sintáctica de la oración en la que se situaban estos verbos.

Como resultado de esta pesquisa, la autora afirma que las metáforas conceptuales de movimiento analizadas se basan en la imagen origen-trayectoria-meta. También asevera que “las personas expresan sus afectos y estados psicológicos en términos de un desplazamiento ficticio hacia otra persona y no hacia un lugar concreto” (Luciani, 2013, p.308). Además de asociar el valor metafórico de tiempo al dinero, Luciani halló expresiones como: “gastar tiempo, invertir tiempo, perder tiempo”. Aunque el tema de esta tesis se aleja del tema de los verbos pseudocopulativos, representa un aporte metodológico en cuando al paradigma cognitivo, puesto que la autora realiza un análisis empírico en el que demuestra que los diccionarios pueden ser una fuente para hallar el significado prototípico de los verbos que serán objeto de estudio en esta investigación.

2.4.1.2 A nivel Europa

- Se encontró la tesis de José Plácido Ruiz Campillo (1998) titulada *La enseñanza significativa del sistema verbal: un modelo operativo*. Esta tesis busca reconstruir un modelo que obedezca a la rapidez y efectividad en cuanto a la comprensión del sistema que pueda operar logrando unos resultados semejantes a los nativos. En esta investigación el autor manifiesta que el problema radica en la existencia de muchas reglas gramaticales con excepciones. Por tal razón, la instrucción no se convierte en operativa. La tradición gramatical de la lengua española está descrita en términos taxonómicos que agrupa una lista de palabras por similitudes morfológicas. Además de lo anterior, Ruíz Campillo (1998) afirma que “se explica lo que se dice mediante el resultado interpretativo de lo que se dice, sin justificar este resultado en condición operativa alguna” (p.18).

Desde el punto de vista del autor, la preocupación no debería recaer en asuntos meramente pre-científicos sino en la operatividad del sistema porque los conceptos metalingüísticos sólo pueden obstaculizar el entendimiento de los aprendientes de una lengua meta pues son inoperables. El modelo se basa en contar con unidades de valor, es decir, que respondan a la visión operativa que el autor propone. Ese valor consta de algo

muy simple que proyecte un significado sistemático. El modelo que plantea el autor pretende explicitar una descripción operativa que consiste en decir el cómo, el cómo hacer y el cómo interpretar los objetos del sistema dejando a un lado el qué instrumental. El cómo debe dilucidar las manifestaciones observables del objeto a describir.

En conclusión, dicho trabajo muestra que la forma y el uso son entes indisolubles. La forma es portadora de significado en el momento en el que se halla el valor básico. El valor básico reduce sus innumerables significados, y predice sus usos prototípicos. Esta investigación resulta muy pertinente como antecedente y como marco conceptual ya que Ruíz Campillo en su tesis doctoral expone un modelo operativo que funciona como marco metodológico y teórico para la presente investigación. Además, Ruíz Campillo es uno de los autores que se enfoca en la gramática cognitiva y en didáctica de ELE para tratar temas gramaticales complejos del español para extranjeros.

- La investigación de la profesora Claudia Cortés (2015), titulada *Una aplicación empírica de la gramática cognitiva a las perífrasis verbales venir+ gerundio, ir + gerundio*, es un estudio en el que se coteja el efecto de dos modelos de instrucción gramatical, uno de base descriptiva o tradicional y otro de tipo cognitivo a partir de un análisis empírico con estudiantes itálofonos, nivel B2 en ausencia y presencia del procesamiento del *input*. La autora se basa en el modelo cognitivo operativo de Ruíz Campillo (2007). Cortés (2015) afirma que con este enfoque el estudiante puede entender la representación del mundo en la lengua extranjera, lo cual implica abordar una gramática significativa para el discente, enfocada en el significado y no en la forma. Cortés (2015) asevera que el problema radica en que los métodos comunicativos buscan un aprendiente de lengua extranjera que sea capaz de resolver situaciones comunicativas, teniendo en ocasiones un uso inadecuado de la forma en el discurso.

Las actividades propuestas en la tesis se basan en un enfoque de atención a la forma y en el modelo de Procesamiento del Input (IP) de VanPatten (1996). El estudio iba dirigido a tres grupos focales, de veintitrés participantes. En un grupo se impartía un *input* cognitivo operativo+ actividades de IP, en el segundo grupo se daba una explicación de tipo tradicional con actividades idénticas al grupo uno, y en el grupo tres sólo se impartía una instrucción cognitiva operativa sin ningún tipo de actividades. En la

primera sesión se realizó una encuesta y *pretest*, en la segunda sesión se dio la instrucción y, en la tercera sesión, se hizo un *postest* que funcionaba como evaluación.

Las encuestas pretendían analizar la comprensión del tema según el modelo propuesto por Llopis García (2005). El *pretest* fue una herramienta para analizar los conocimientos gramaticales que poseían los estudiantes frente al tema impartido y el *postest* se convirtió en la evaluación del tema que aseguraba la comprensión de la temática. El estudio concluye que la instrucción gramatical explícita con modelo operativo cognitivo tuvo más determinantes efectos positivos que con una instrucción de tipo tradicional con listas de usos. Este tipo de investigaciones resulta bastante pertinente porque se utiliza el modelo operativo cognitivo para la resolución de un problema gramatical; además, sirve de sustento en la medida que evidencia que la instrucción explícita parecería tener mejores resultados que una instrucción tradicional, aunque no presenta resultados significativos desde el punto de vista estadístico.

- Además, se halló una investigación de lingüística cognitiva titulada *Un estudio cognitivista de las preposiciones espaciales del español y su aplicación en la enseñanza de ELE*, de Francisco Romo del 2016. El objetivo de esta investigación fue obtener las representaciones visuales y esquemáticas que se tienen frente a las preposiciones espaciales que se oponen a la lista de usos o los modelos descriptivos. Con esta representación, se pretendió además analizar el valor pedagógico en una situación real de enseñanza de ELE mediante la metodología del estudio de caso. Este proyecto es un aporte a la lingüística aplicada de ELE que tiene como objeto la propuesta de la imagen metalingüística como recurso pedagógico. Para ello, el autor utiliza la lingüística cognitiva con el fin de darle un valor simbólico al lenguaje y unificar la forma y el significado. Así mismo, el autor trató el caso periférico o altamente abstracto de la preposición *a*. Finalmente, Romo utiliza el lenguaje gráfico o la imagen metalingüística que ilustra cada partícula. Esta investigación es pertinente porque ofrece pautas metodológicas para abordar un análisis empírico sobre un tema gramatical.

2.4.2 Antecedentes sobre los verbos pseudocopulativos

2.4.2.1 A nivel Europa

- Se contó con la tesis doctoral de María Eugenia Conde Noguero (2013), de la Universidad de la Coruña sobre los verbos de cambio en español, concretamente los verbos de estado y de entidad desde un punto de vista semántico y sintáctico. La autora divide su trabajo en tres ejes temáticos: el primer eje expone la definición y clasificación de los verbos de cambio. El segundo eje aborda el análisis semántico-sintáctico de cada una de las clases verbales y finalmente el tercer eje trata sobre la agrupación de los verbos en paradigmas léxicos aplicando criterios de semántica estructural. El primer eje temático se basó en tres elementos caracterizadores, es decir, la estructura actancial (causa- objeto afectado-cambio), la estructura sintáctica y la estructura aspectual.

En la tesis fueron clasificados dos mil quinientos veinte verbos a partir de una doble estructuración: la primera sobre los verbos gramaticales y verbos plenos de cambio y, la segunda, sobre los verbos de cambio de estado y verbos de cambio de entidad. Dentro del procedimiento se observó el comportamiento semántico y sintáctico de los verbos de cambio de estado y de entidad y así identificar la regularidad en su comportamiento para un tratamiento homogéneo de su clase. Según el *DRAE*, estos verbos de cambio de estado y entidad denotan el proceso de pasar de un estado, alcanzarlo o desembocar en él. El objetivo de esta tesis fue demostrar que los verbos de cambio forman una clase semántica que presenta un comportamiento sintáctico regular y que pueden ser caracterizados mediante parámetros semánticos comunes como son los componentes de causa, objeto afectado y estado implicado. Por lo tanto, Conde Noguero buscó demostrar las propiedades semánticas, sintácticas y discursivas que manifiestan tales unidades verbales, es decir, hacer una caracterización del conjunto de los verbos de cambio.

En esta tesis, se muestran las dificultades para sistematizar los verbos de cambio, así como para delimitar el campo semántico de “cambio” con el fin de determinar con exactitud la estructura de la que forman parte. En su trabajo doctoral se muestra una clasificación de los dos mil quinientos veinte verbos de cambio y, en un primer momento, los clasifica según el cambio intrínseco o extrínseco. El trabajo presenta un análisis semántico-sintáctico de los verbos de cambio en dos ejes: el relativo a los verbos de apoyo y el relativo a los verbos plenos. Además, en la tesis, se detallan unos

diagramas arbóreos en los que se muestra la subordinación de unas palabras a otras. Conde Noguerol advierte que la mayoría de los autores se han centrado en un estudio sincrónico de estos verbos y solo contemplan el cambio desde una de las dos estructuras, sea la semántica o la sintáctica. Este trabajo sólo resulta importante porque da una aproximación a la explicación de los verbos pseudocopulativos, pero no lo hace de una manera cognitiva.

- Las autoras Pavón y Morimoto (2014) llevaron a cabo una investigación titulada *Un modelo de ficha lexicográfica para los verbos pseudocopulativos* en la Universidad Carlos III de Madrid. Las autoras realizaron una compilación semántica y gramatical de los verbos *quedarse* y *hacerse* que mostró el comportamiento de estos dos verbos. El objetivo fue establecer un modelo de leuario con una información suficientemente clara y precisa que permitiera a traductores y profesores de español como lengua materna o extranjera obtener una información de carácter semántico y sintáctico de los dos verbos pseudocopulativo mencionados. En la ficha, las autoras establecieron criterios que sintetizaban la información del verbo en su función plena y como verbo de cambio o pseudocopulativo. Como verbo pleno, estos verbos (*quedarse* y *hacerse*) se equipararon con otras lenguas tales como el francés, inglés y alemán. Además, estos verbos se mostraron sinónimos en español, funciones sintácticas típicas, y anotaciones morfológicas. Para describir los verbos de cambio, las autoras utilizaron los mismos criterios anteriormente mencionados. De esta ficha se puede resaltar que el verbo *quedarse* en su forma plena actúa como sinónimo de *continuar*, *permanecer* y *seguir*. Semánticamente, el verbo *quedarse* corresponde a la definición: “permanecer en un estado en contra de lo que sería esperable” (Pavón y Morimoto, 2014, p. 524) y, sintácticamente, se comporta con atributos que se unen al verbo *estar* y utiliza el elemento adverbial: “todo”, “todo el día”, “toda la noche”, etc.

Así mismo *quedarse* como verbo de cambio equivale a *get* o *go* en inglés, *devenir* en francés y *werden* en alemán, y en español este verbo se presenta como sinónimo de *hacerse*, *volverse*, *ponerse*, *terminar*, *salir*, *acabar*, entre otros. Morfosintácticamente, el verbo *quedarse* se comporta como el verbo *estar* y “se combina sobre todo con predicados que expresan el resultado de la pérdida de una determinada propiedad física o psíquica: cojo, ciego, mudo, tuerto, delgado, débil, sin aliento, sin respiración, etc”.

(Pavón y Morimoto, 2014, p. 524). Las autoras presentan dos variantes: por un lado, *quedarse* puede expresar permanencia en un estado “se quedó ciego” y, por el otro, cambio de estado “se quedó solo”. De igual manera, las autoras afirman que *hacerse* como verbo pseudocopulativo se equipara a *become* en inglés, a *devenir* en francés y a *werden* en alemán. Morfosintácticamente, *hacerse* se comporta como el verbo *ser*: “cuando expresa apreciación subjetiva, admite dativo: La película se me hizo muy larga; Este trabajo se me hace muy pesado” (Pavón y Morimoto, 2014, p. 529). Esta es una investigación que resulta bastante oportuna ya que, aunque no se explican los dos verbos de una manera cognitiva, crean un modelo de ficha que sintetiza la información sobre aspectos semánticos y morfosintácticos de los verbos analizados. Sin embargo, la ficha lexicográfica es poco práctica para la clase de ELE, pues no está dirigida a este público.

- Existe una tesis doctoral titulada: *Los verbos pseudo-copulativos de cambio en español: estudio semántico-conceptual de hacerse, volverse, ponerse, quedarse* llevada a cabo en el año 2017 por Lise Van Gorp (2017). Este estudio tuvo como objetivo el análisis semántico-sintáctico conceptual de los verbos en cuestión fundamentándose en la gramática cognitiva. Así mismo, Gorp quiso reflejar el uso real de la lengua española a través de un *corpus* de treinta y dos mil ejemplos reales extraídos de la categoría libros de ficción de novela contemporánea en España. En este trabajo investigativo la autora resalta cada verbo con su respectivo antecedente según las investigaciones que se han realizado sobre este tema. Además, la autora provee valores prototípicos y básicos con una imagen metonímica que refleja los valores dados por los verbos. Gorp (2017) caracteriza los verbos pseudocopulativos desde su doble funcionalidad, es decir, como plenos y como cópulas.

Esta tesis es fundamental porque representa un aporte y un referente teórico para efectos de este proyecto investigativo ya que trata los verbos en cuestión extrayendo valores que difieren de las gramáticas descriptivas y estructurales. A pesar de que esta es una investigación muy próxima al presente trabajo, Gorp (2017) recrea una realidad del uso de la lengua española parcializada dado que el *corpus* utilizado contempla un aspecto literario que cubre sólo una parte de la realidad. Por tal razón, surge en parte esta propuesta investigativa que pretende ampliar el espectro del estudio de los verbos

pseudocopulativos con otros *corpus* de usos. Sin embargo, cabe decir que la investigación de Gorp no tenía ningún propósito didáctico para el aula ELE.

2.4.3 Antecedentes sobre el enfoque léxico

2.4.3.1 A nivel Europa

- Se identificó una tesis doctoral titulada *El impacto del enfoque léxico sobre la adquisición de la competencia léxica en aprendices de español como lengua extranjera* llevada a cabo por Vyas (2016). La tesis tuvo como objetivo analizar la efectividad del enfoque léxico bajo la instrucción explícita en un grupo multicultural de un instituto sueco. Los participantes eran estudiantes de edades que oscilaban entre los dieciséis y diecisiete años. La efectividad se midió a partir de una propuesta didáctica que giraba en torno a la temática de los estereotipos culturales. El trabajo constó de una fundamentación teórica frente a la temática, los antecedentes que permitieron comprender el vacío empírico y didáctico que se tiene frente a este tema y, finalmente, en la tesis se sugirió una propuesta didáctica como aporte léxico.

La metodología para este estudio se sustentó en una unidad didáctica que se creó y fue analizada de forma cuantitativa y cualitativa lo que demostró de forma empírica la validez del enfoque léxico como principio metodológico para alcanzar la competencia léxica. En la metodología se utilizó un *pretest*, un *posttest* y un cuestionario como instrumentos de recolección de datos que verificaron la comprensión de la temática y el aprendizaje de los bloques prefabricados. La unidad didáctica creada por el autor empleó patrones prefabricados tales como los modismos y las colocaciones. Además, el autor hizo uso de las relaciones semánticas que se dan con los antónimos, sinónimos y polisemia. Así mismo, Vyas fomentó el desarrollo de las cuatro destrezas comunicativas de comprensión escrita, comprensión oral, producción escrita y producción oral. Vyas diseñó una actividad introductoria que activó los conocimientos previos y preparó a los participantes para las siguientes actividades. Luego, los estudiantes pasaban a una actividad de síntesis e internalización que demostraba los conocimientos aprendidos.

Finalmente, el desempeño de los estudiantes fue evaluado con un *pretest* y un *post test*. El cuestionario empleó preguntas de sensibilización del aprendizaje lexical y estrategias de aprendizaje de léxico que se llevaron a cabo a lo largo de la unidad didáctica. Este trabajo concluyó que existe “una mejora significativa en los participantes que no habían oído hablar de las colocaciones antes de la propuesta didáctica”. (Vyas,

2016, p.56) y que además este tipo de apuestas lexicales aumenta el repertorio de estrategias en los estudiantes para la adquisición de vocabulario. Esta es una investigación que se relaciona con la presente propuesta de tesis puesto que provee una serie de ejercicios para el aprendizaje de unidades fraseológicas fijas dentro de contextos comunicativos; además, su análisis muestra la efectividad de utilizar el enfoque léxico en un aula de ELE.

- Se encontró una tesis de máster titulada *El enfoque léxico en los manuales de ELE* de Vidiella (2012) que consistió en analizar en qué grado y cómo se aplica el enfoque léxico en los manuales de ELE, así como también su didactización. En particular, Vidiella examinó una selección de cinco manuales para estudiar la variedad de unidades léxicas y de recursos didácticos sugeridos, las relaciones entre el léxico y la gramática, los tipos de actividades y las estrategias de aprendizaje para aprender léxico. De las carencias observadas en los manuales, se propone una secuencia de actividades para fomentar la competencia lexical y la competencia comunicativa. Se empleó una rejilla enmarcada dentro de la metodología cualitativa que verificaba los aspectos anteriormente descritos en los manuales consultados. Se observó que las actividades propuestas en los manuales dejaban de lado el uso de diccionarios como una herramienta útil para el aprendizaje de vocabulario. La propuesta didáctica presenta algunas actividades que emplean el diccionario como herramienta para favorecer la calidad de las producciones de los estudiantes de ELE.

Las conclusiones de esta investigación revelaron problemas en el tratamiento de las colocaciones y el uso del diccionario para mejorar las producciones escritas. De igual manera, la autora sugiere al profesor de ELE que emplee el diccionario en los ejercicios de enfoque léxico ya que cuenta con ejemplos propuestos en las entradas de una unidad léxica y proveen datos sobre el uso de las mismas en contexto. Además, posibilita la combinación con otras palabras. Esta tesis representa un aporte teórico y práctico para el tratamiento del léxico en ELE. Así mismo, la autora presenta una serie de actividades lúdicas que dan pistas para elaboración de nuevas actividades que se enmarquen dentro de este enfoque.

- Se identificó un trabajo titulado *La presencia del léxico en el aula de E/LE: un análisis cualitativo de las prácticas docentes* elaborado por Palomares (2018) en el que propone

determinar el modo en que los profesores de ELE presentan y enseñan el léxico en el aula. El trabajo de máster inicia con la reflexión del tratamiento del léxico en los diferentes enfoques metodológicos, seguido de la competencia léxica en el (*MCER*) y en el (*PCIC*). Luego la autora continúa con el tratamiento de la competencia léxica en los modelos de competencia comunicativa y lingüística. Finalmente, Palomares realiza una revisión de las nociones de unidades léxicas y el lexicón mental.

En cuanto a la metodología, el *corpus* se compuso de nueve entrevistas semidirectivas grabadas y registradas en formato mp3, con un total de treinta y cuatro preguntas divididas en cuatro bloques que se respondían de forma individual. Los profesores fueron interrogados para observar si se producían explicaciones del léxico o si había estrategias de trabajo autónomo para el aprendizaje de léxico y la importancia de los errores lexicales con relación a los errores gramaticales. Un tercer bloque de preguntas se aplicó para conocer si los profesores comprendían el rol de la función del léxico en los enfoques metodológicos y un último bloque destinado a saber qué recursos y materiales utilizaban los profesores para la enseñanza de ELE, más concretamente para la enseñanza del léxico.

Las conclusiones de esta investigación fueron varias, entre y se destacan el hecho de que los profesores interrogados no conocen la diferencia entre vocabulario y léxico, además, hubo discrepancias respecto a la cantidad de unidades léxicas que se deben trabajar en cada sesión, lo cual depende del nivel de los estudiantes. De los nueve profesores interrogados, solo seis afirmaron que un error léxico es más grave y está menos tolerado que el error gramatical, pues al cometer un error léxico puede verse interrumpida la comunicación, mientras que los errores gramaticales no la dificultan. Otra conclusión de esta tesis demuestra que los tiempos de enseñanza de gramática son mayores que los dedicados al léxico y, finalmente, respecto al conocimiento de teorías sobre el enfoque léxico, los profesores tienen ideas muy vagas y poco claras. Para terminar, se concluye que el uso de diccionarios y de diccionarios de colocaciones ha empezado a tener un rol más importante al interior de la clase. Esta tesis es útil para esta propuesta investigativa porque muestra la importancia de la competencia léxica en la clase de ELE. Por otra parte, la tesis de Palomares evidencia las limitadas ideas que algunos profesores de ELE tienen sobre la competencia lexical.

2.5.4 Balance

Al realizar un balance de los antecedentes hallados para determinar el estado en que se encuentra el fenómeno de los verbos pseudocopulativos del español, se puede sostener que existen ciertas investigaciones que siguen analizando los verbos pseudocopulativos de una manera descriptiva, limitada y poco aprehensible para los estudiantes de ELE, a excepción del estudio que lleva a cabo Gorp (2017), el cual se convierte en la investigación más próxima al proyecto investigativo objeto de estudio; sin embargo, dicha tesis solo cubre parcialmente el espectro de los verbos pseudocopulativos al centrarse únicamente en el discurso literario como contexto de uso. A groso modo, en la mayoría de las investigaciones consultadas se sigue utilizando comparaciones con los verbos copulativos *ser* y *estar*, mientras que, la tesis de Gorp (2017) provee una información semántica y cognitiva bastante oportuna y clara que da pistas útiles para construir las pautas de enseñanza respecto a los verbos en cuestión desde una mirada cognitiva.

Con relación a los trabajos que se enfocan en la gramática cognitiva, se identifica un bagaje investigativo sobre distintos temas gramaticales desde dicha perspectiva cognitiva, pero, al ser una teoría con auge reciente, hay pocos autores que se encargan de llevar la gramática cognitiva al ámbito ELE. De este modo, con la presente propuesta investigativa, se busca darle al profesor ELE las pautas para la enseñanza de los verbos pseudocopulativos desde una aproximación cognitiva abordando la gramática en la enseñanza/aprendizaje de ELE a través de una perspectiva novedosa.

En cuanto al abordaje del enfoque lexical en el aula de una lengua extranjera se puede aseverar que existe un amplio repertorio de trabajos investigativos que le apuntan al desarrollo de unidades fraseológicas fijas tales como: locuciones, colocaciones, dichos y refranes que se enmarcan en contextos de comunicación. Los trabajos proveen aportes conceptuales para entender este enfoque, estrategias de aprendizaje e ideas para didactizar actividades bajo el enfoque lexical.

2.6 Objetivos

2.6.1 Objetivo general

Determinar las dificultades, y los retos que implica enseñar los verbos pseudocopulativos *volverse, hacerse, ponerse y quedarse* para así plantear pautas para su enseñanza desde una perspectiva cognitiva y lexical en el aula ELE.

2.6.2 Objetivos específicos

- Establecer cómo los profesores de ELE enseñan los verbos pseudocopulativos: *volverse, hacerse, ponerse y quedarse*.
- Definir la manera en que diferentes tipos de gramáticas, diccionarios semasiológicos y manuales de ELE explican los verbos pseudocopulativos.
- Ampliar el espectro de *corpus* de investigaciones abordadas en los antecedentes sobre los verbos pseudocopulativos a partir de cinco diccionarios semasiológicos para identificar el valor recurrente de los verbos.
- Representar el valor recurrente de los verbos en cuestión a través de imágenes didactizadas que permitan su comprensión y enseñanza.
- Redactar pautas para la enseñanza de los verbos objeto de estudio dirigidas a profesores de ELE a partir del enfoque cognitivo y lexical.

3. Marco teórico y conceptual

Según Cuenca y Hilferty (1999) la lingüística cognitiva surge de manera consolidada a finales de los setenta y principios de los ochenta como alternativa al generativismo chomskyano. Tal acontecimiento emerge en 1967 con la publicación de dos obras tituladas *Women, Fire and Dangerous Things* y *Foundations of Cognitive Grammar: Theoretical Prerequisites* escritas por sus precursores George Lakoff en Berkeley (California) y Roland Langacker en San Diego (California), Estados Unidos respectivamente. Lakoff, en su trabajo monográfico presenta una explicación sobre los postulados del cognitivismo, la teoría del prototipo y sus efectos en el lenguaje, los modelos cognitivos idealizados, y el experiencialismo por oposición al objetivismo, entre otros.

De acuerdo con Cuenca y Hilferty (1999), la lingüística cognitiva a pesar de haber surgido como alternativa a la propuesta chomskyana, halla sus raíces en ella misma al desprenderse de la semántica generativa. Esta noción de semántica generativa surge del desarrollo de las estructuras

sintácticas propuestas por Chomsky, desarrollando la hipótesis de que toda información necesaria para la interpretación semántica se encuentra contenida dentro de las estructuras sintácticas. Sin embargo, este programa de investigación (semántica generativa) no se consolidó dentro del marco generativista, sino que sembró el carácter cognitivo que se desarrollaría más adelante con la lingüística cognitiva. Por otra parte, el contexto en el que surge la lingüística cognitiva resulta de la oposición a las tendencias conductistas en la psicología que imperaban y a las ideas estructuralistas que yacían en la lingüística. Así mismo, Cuenca y Hilferty (1999) afirman que en esta misma línea apareció la psicología cognitiva con autores como Bruner, Piaget, y Vigotsky entre otros. Sin embargo, cabe aclarar que la psicología cognitiva es diferente a la lingüística cognitiva, aunque compartan algunos postulados respecto a la adquisición y aprendizaje, específicamente a los en relación a los procesos mentales y del experiencialismo en el aprendizaje.

Retomando los autores previamente mencionados, el generativismo chomskiano pierde fuerza porque se reduce a la predicción de reglas o estructuras sintácticas, hecho que busca ser superado por la lingüística cognitiva. Por eso, en el siguiente apartado se analizarán los fundamentos teóricos desde dos ejes: por un lado, la lingüística cognitiva, la cual comprende sus orígenes en el generativismo chomskyano. Este eje de lingüística cognitiva abarca la gramática cognitiva y sus conceptos de prototipo y nivel básico. Respecto al segundo eje, este se relacionará con el enfoque léxico y sus conceptos básicos como: lexicón mental, etiquetación, empaquetamiento y construcción de redes semánticas. Este capítulo cierra con la asociación entre ambos ejes teóricos.

3.1 Lingüística cognitiva

3.1.1 Generativismo chomskyano

Cuenca y Hilferty (1999) afirman que el norteamericano Chomsky fue el fundador del generativismo en oposición al estructuralismo americano que existía en la época. Este paradigma aparece en 1957 con la obra *Estructuras sintácticas*. A continuación, se sintetizarán los postulados de este paradigma siguiendo al autor previamente citado.

1. El lenguaje es creativo, esto significa que un hablante puede crear a partir de finitas palabras infinitas oraciones, por ende, puede lograr un sinnúmero de expresiones lingüísticas o gramaticales posibles en su lengua.

2. Se debe construir una gramática inductiva opuesta al razonamiento estructuralista. Lo cual implica extraer expresiones representativas de la lengua para enunciar una regla no de tipo descriptivo, como lo exponían los abanderados del estructuralismo, sino de tipo predictivo con el fin de que el hablante fuera capaz de predecir las demás reglas sintácticas con una muestra representativa.

Chomsky reconoció el carácter innatista del lenguaje, y aseveró que el ser humano estaba dotado de estructuras preprogramadas propias del potencial genético de la especie. Esta capacidad lingüística es universal, razón por la cual cualquier ser humano puede aprender otra lengua. Como consecuencia de estas premisas, la gramática alcanzó un grado de generalidad. Según este modelo, las transformaciones sintácticas no podían alterar el significado o su contenido semántico en su estructura profunda, por esto, se dejaban desapercibidos otros aspectos de la lengua como el pragmático, el semántico, entre otros. No obstante, en este modelo chomskiano surge una interpretación denominada *semántica generativa* que no sólo se basó en elementos sintagmáticos, sino que incorporó estos elementos semánticos y pragmáticos. Sin embargo, la *semántica generativa* se abolió porque todos los componentes que sugería en esta visión no cabían dentro del modelo generativista, así que decae esta percepción y de esta nace la lingüística cognitiva.

3.1.2. Diferencia entre lingüística cognitiva y gramática cognitiva

Según el Instituto Cervantes (2019), la lingüística cognitiva analiza los procesos cognitivos relacionados con el conocimiento tales como la memoria, la percepción, y la atención para entender el sistema lingüístico. La lingüística cognitiva es un saber interdisciplinar en el que interactúa la psicología, la neurolingüística, la lingüística y la inteligencia artificial. La lingüística cognitiva parte de una base filosófica a la que llaman experiencialismo por oposición al objetivismo, entendidas estas dos como la manera en que el pensamiento se organiza. El experiencialismo, establece los vínculos entre pensamiento y lenguaje, donde el pensamiento es una estructura que constituye el sistema conceptual, y el núcleo de dicho sistema es la percepción.

Para dar explicación a lo que se entiende por gramática cognitiva se acudirá a Langacker (2008) y los postulados que de ella hace en su libro *Cognitive Grammar*. En primer lugar, según Langacker la gramática cognitiva es una teoría gramatical, como lo asevera Llopis García (2011) “la gramática cognitiva constituye un modelo dentro del marco más amplio de la lingüística

cognitiva” (p.1). Lo anterior quiere decir que la gramática cognitiva es entendida como una disciplina de investigación, por lo tanto, requiere de una metodología “que busca principios cognitivos comunes en el uso de la lengua” (p.1.), y que ofrece una perspectiva diferente y no estandarizada desde el punto de vista descriptivo o prescriptivo de la estructura de la lengua. Langacker le atribuye a la gramática cognitiva tres características: la gramática cognitiva es “intuitively natural, psychologically plausible, and empirically viable” [es instintivamente natural, psicológicamente aceptable y empíricamente deseable]. (p.3)². Langacker define la gramática cognitiva en oposición a la gramática prescriptiva, de la cual el autor afirma que es cuerpo autónomo, independiente, autosuficiente, formal, seco, aburrido, que tiene mala reputación, que difícilmente despierta interés o inspiración, y que es el equivalente a un sistema de formas arbitrarias, basado en principios abstractos sin relación o conexión con otros aspectos de la cognición humana. Según el autor, para la mayoría de las personas, la gramática representa un riesgo al caer fácilmente en el rompimiento de sus reglas. Con todo esto, dice Langacker (2008) “furthermore, portraying grammar as a purely formal system is not just wrong but wrong-headed” [además, retratar la gramática como un sistema puramente formal no solo es incorrecto sino equivocado y obstinado](p. 3)³.

Por otra parte, la gramática cognitiva desafía dogmas y, requiere de formas alternativas de pensamiento y análisis; muy a pesar de que Langacker (2008) reconoce que la gramática cognitiva se basa en una comprensión increíblemente limitada de la cognición. La diferencia sobre la que descansa esta teoría gramatical con respecto a las otras teorías gramaticales, es la pregunta sobre la naturaleza de la gramática y su relación con otras dimensiones de la estructura lingüística.

La afirmación fundamental de Langacker es que la gramática es simbólica por naturaleza, para lo cual se ocupa de definir el símbolo como el emparejamiento entre una estructura semántica y otra estructura fonética, en la que una es capaz de evocar a la otra. En consecuencia, se diría que la gramática cognitiva está relacionada con la manera en como la combinación de los elementos semánticos y fonéticos forman expresiones complejas como frases, cláusulas y oraciones. La gramática cognitiva proclamará que “nothing beyond symbolic structures need be

² Todas las traducciones son propias

invoked for the proper characterization of complex expressions and the patterns they instantiate. More specifically: lexicon and grammar”. [Solo son necesarias las estructuras simbólicas para la caracterización adecuada de las expresiones complejas y los patrones que resultan, esto es lexicón y gramática] (p.5).

Una consecuencia inmediata del pensamiento gramatical cognitivo es que, de todos los constructos propuestos para la descripción gramatical como nombres, tiempos, y modos deben ser nociones de alguna manera significativas. De igual manera, la gramática cognitiva se entiende como la organización del sistema simbólico en el que la forma y el significado son dos entes indisociables, y en el que la función condiciona la forma. En este punto, Langacker (1987) sostiene que la gramática cognitiva es un conjunto de unidades simbólicas que se forman como consecuencia de la relación entre la estructura semántica y fonética, en el que los niveles de la lengua, esto es, el lexical, el morfológico y el sintáctico, son un *continuum*, es decir, son entes que se interrelacionan entre sí, y que no trabajan de manera aislada. En este sentido, la gramática cognitiva es un modelo no formal, funcional que está basado en el uso. Es decir, este modelo es funcional en oposición a las gramáticas basadas en categorías y es no formal en la medida en que uno de sus objetivos principales consiste en la interrelación de los aspectos del significado, a decir, los semánticos y los pragmáticos con los aspectos formales, como los fonéticos, los morfológicos y los sintácticos. Finalmente, la gramática cognitiva está basada en el uso dado que su fuente fundamental son las producciones reales, las construcciones idiomáticas y todos aquellos fenómenos lingüísticos como las frases hechas o bloques prefabricados que no hacen parte de los preceptos gramaticales prescriptivos-descriptivos.

Por otra parte, la lingüística cognitiva se ocupa de la descripción del sistema de la lengua desde un punto de vista que da predominio al nivel semántico, mientras que la gramática cognitiva organizará el sistema simbólico de la lengua a través de la metaforización y la metonimia. En este punto, cabe agregar que Lakoff y Johnson refutaron la creencia tradicional con respecto a la metáfora. Se creía que la metáfora hacía parte únicamente del registro formal, pero a partir de su monografía *Methaphor We Live By*, su teoría se constituyó como la base de una nueva teoría de la metáfora que asevera que esta no solo hace parte del registro formal sino del lenguaje cotidiano, motivo por el cual, la metáfora cobró importancia para la gramática cognitiva. En este punto, es importante aclarar que no solo existe la metáfora conceptual sino la metáfora de imagen. Respecto a esta Cuenca y Hilferty (1999) aseveran que “una metáfora de

imagen se construye únicamente a partir del emparejamiento de la imagen esquemática de un dominio origen con la de un dominio destino” (p.105). Dicho de otra manera, la metáfora de la imagen implica la sobreposición de una imagen sobre otra, como por ejemplo el instrumento de percusión llamado *cortina* o *cortinilla* por su forma escalonada de cilindros que cuelgan de una barra. Entonces, en el ejemplo anterior, hay una metáfora de imagen dado que el instrumento se sobrepone a la forma de una cortina.

Finalmente, en la gramática cognitiva surgen tres ejes conceptuales que conforman la organización simbólica del lenguaje, estos son: la teoría del prototipo, la teoría del valor básico y la corporeización del lenguaje. Los conceptos anteriormente nombrados, serán tratados a continuación.

3.1.3 Teoría del prototipo

Rosch Mervis (1975), psicóloga cognitiva, y Lakoff, lingüista cognitivo, (1978) denominaron prototipo a lo más característico o representativo que los seres humanos tienen en sus esquemas mentales (citado en Uribe, 2007), como: “el ejemplar que mejor se reconoce, el más representativo y distintivo de una categoría, puesto que es el que comparte más características con el resto de miembros de la categoría y menos con los miembros de otras categorías” (p.76).

Rosch Mervis asevera que esta teoría del prototipo se relaciona con el estudio del léxico y la semántica dado el vínculo que existe entre elementos lexicales de una categoría y el prototipo como ejemplar dentro de esta red semántica. Para definir prototipo, la autora manifiesta que existe un miembro de una categoría que sobresale en las representaciones mentales de los seres humanos, a este miembro que se resalta o aparece en primera instancia de manera imperante en las mentes humanas se denomina prototipo. Así mismo, Rosch sostiene que este prototipo se diferencia de otras entidades que pertenecen a otras categorías. Además, la categoría es definida por los autores como una familia que comparte ciertos rasgos en común. El ejemplo que se cita en (Cuenca y Hilferty, 1999, p. 34) es que ante la categoría animal doméstico la primera imagen mental que surge seguramente será la de un perro o un gato, estos constituirían el prototipo porque son las entidades con las características más representativas de la categoría: animal doméstico. De igual manera, existen otras entidades que se alejan de esa representación mental y que se encuentran en la periferia del esquema cognitivo, estos son denominados *miembros periféricos*. Afirman los autores anteriormente nombrados que “cuando hablamos de *prototipo* estamos concretando una abstracción que realmente remite a los juicios sobre el grado de

prototipicidad”(Cuenca y Hilferty, 1999, p. 34). Lo anterior significa, que dentro de los esquemas mentales hay ciertos grados de prototipicidad. Es decir, cuando se piensa en una categoría, emergen unos prototipos que se pueden clasificar dependiendo del nivel de representatividad en la taxonomía mental.

3.1.4 Nivel básico

Cuenca y Hilterly (1999) afirman que el nivel básico es “el nivel aquel que contiene la mayor cantidad de información sobre la categoría y requiere asimismo un menor esfuerzo cognitivo” (p.32.). Dicho de otro modo, el valor básico es el valor que concentra mayor información semántica y funcional con un mínimo de esfuerzo mental sobre la forma a través de una o varias palabras. El valor básico pretende mostrar que con una sola forma se pueden predecir todos sus usos y significados con el fin de reducir múltiples acepciones en el sistema lingüístico. Otra de sus características es que es en este nivel donde se organiza la mayor parte del conocimiento. El nivel básico es el más importante cognitivamente ya que, perceptivamente, está relacionado con una imagen mental simple y global, y, desde el punto de vista comunicativo, al nivel básico suelen corresponder palabras cortas en contextos neutros que funcionan en relación a un nivel superordinado y otro subordinado.

Así mismo, los autores citados anteriormente afirman que la información que se encuentra en la categoría se organiza en dos ejes, uno vertical y otro horizontal. En el horizontal se categorizan los elementos de distintas entidades, en este eje se realizan procesos que indican los niveles de prototipicidad mientras que en el eje vertical se analiza la especificidad interna de una categoría particular.

3.1.5 Corporeización del lenguaje

Según Lakoff (1987) en *Women, fire and dangerous things* el pensamiento está anclado a lo corpóreo, es decir, que las estructuras o sistemas conceptuales emergen o se construyen por nuestras experiencias corporales o experiencias con el mundo exterior. El sistema conceptual y la naturaleza del pensamiento están mediados por la percepción y la experiencia física y social independientemente de cualquier cuerpo con limitaciones cerebrales o físicas. De igual forma, el autor asevera que el pensamiento es imaginativo porque hace uso de recursos de metáfora, la metonimia e imágenes mentales que van más allá del sentido literal o realidades externas. Este carácter imaginativo permite utilizar un pensamiento abstracto que va más allá de lo que la mente

puede ver o sentir. Pese a esta capacidad imaginativa estas imágenes también están basadas en experiencias corpóreas.

Lakoff asegura que el pensamiento tiene propiedades gestálticas que implican que el todo no es la suma de las partes; por el contrario, los conceptos tienen una estructura general que va más allá de armar bloques conceptuales que se unen por reglas generales. “el pensamiento no es considerado como una manipulación mecánica de símbolos abstractos, que adquieren su significado por correspondencia directa con el mundo exterior” (Cuenca y Hilferty, 1999, p. 15). Entonces, el pensamiento se produce por un procesamiento cognitivo con una estructura global y no por la suma de piezas que trabajan de manera aisladas como lo pensaban los objetivistas. Los objetivistas tenían una visión de verdad absoluta formal lógico e indiscutible que se formaba a partir de reglas que se unían para formar un rompecabezas. Por esta razón, la perspectiva cognitiva es crucial en el pensamiento experiencialista.

3.1.6 Modelo operativo

Este modelo revela que un sistema es simplemente la materialización de leyes de operación que han sido cognitivamente procesadas. La forma es entendida como sistematizadora del significado, y de lo simbólico del lenguaje. Según Ruíz Campillo (1998) se debe emplear un modelo gramatical que no halle un sinnúmero de excepciones, pues de esta manera obedecería a un modelo con reglas que contienen elementos periféricos. Por tal razón, el autor busca un modelo operativo que responda a la inmediatez del significado, entendiéndose operativo como sinónimo de funcional.

Ruíz Campillo (2007) afirma que “la nueva unidad básica no es la forma en sí misma, ni el significado en sí mismo, sino una unidad simbólica en la que forma y significado (significado conceptual) son inseparables” (p.1); es decir, el modelo que propone el autor mencionado contempla el lenguaje como unidad simbólica portadora de forma y significado indisociables, discrepando del paradigma descriptivo y estructural de la gramática. Es por esto que en el paradigma ortodoxo mencionado se hallan muchas excepciones por cada regla. Según Ruíz Campillo (1998), el modelo operativo tiene una manera lógica y reflexiva que no implica el aprendizaje memorístico. La lógica no se asocia en términos formales cartesianos, sino en términos naturales cognitivos, observables que puedan representar al mundo. Esta nueva lógica natural de apreciar la gramática es la que brinda la gramática cognitiva.

Ruíz Campillo busca caracterizar los esquemas de la gramática cognitiva porque se basan en la percepción de lo natural, no busca representaciones matemáticas o estrechamente cuadrículadas que se privan de lo comunicativo, sino que el autor se fundamenta en una lógica de la experiencia o una lógica del sentido común. Este modelo operativo se basa en una “*lógica natural* de la representación lingüística, definida en términos de experiencia y percepción del mundo, y destinada a compartir con otros individuos de la especie esa misma experiencia y percepción del mundo” (Ruíz Campillo, 2003, p. 1). Lo anterior quiere decir que el autor pretende con este modelo dotar de un valor básico que cuente con una lógica natural, y con una capacidad funcional explicativa o predictiva de la instrucción gramatical que pueda dilucidar muchas representaciones o manifestaciones a partir de una base limitada formal, esto es a lo que el autor se refiere cuando le da al modelo un carácter operativo. Con este modelo Ruíz Campillo brinda una explicación operativa para los modos indicativo vs subjuntivo en términos de comunicación, en donde el subjuntivo, representa un alto grado de complejidad para los estudiantes de español como lengua extranjera.

También, el autor mencionado señala los fuertes mitos que han prevalecido sobre el subjuntivo como el hecho de aseverar que en el inglés o en el polaco no exista este modo, o el hecho de decir que con el subjuntivo se expresa: posibilidad, hipótesis, irrealidad, duda, entre otros usos. Este tipo de premisas resultan inoperables y ambiguas en el aula de una lengua extranjera dado que las explicaciones ofrecen una lista de usos que sugieren la memorización sin proceso de reflexión. Las anteriores explicaciones asocian el subjuntivo y lo describen, mas no conducen a comprender su significado.

En consecuencia, la propuesta de Ruiz Campillo se basa en un aislamiento relativo de la forma que significa “del valor de la pura forma deberemos aislarla de todo contexto de actualización, sea este el contexto del propio sistema (*entorno*), sea el contexto externo a él (*ambiente*) para determinar su significado.” (Ruíz Campillo, 1998, p.24) Para expresar esto claramente el autor utiliza dos ejemplos citados textualmente de su tesis: “margarita es tonta; margarita sea tonta” y afirma: margarita se enfadaría si escuchara el primer caso porque en la primera hay alguien que transmite una opinión mientras que en el segundo caso no habría motivo de enfado porque según el autor es un comentario que “nunca implica la responsabilidad del hablante sobre la declaración de esa supuesta verdad” (Ruíz Campillo, 2003, p. 11).

3.1.7 El *input* en la gramática cognitiva en la enseñanza de ELE

Según el *Centro Virtual Cervantes*, el *input*, aducto o caudal lingüístico, se entiende como la información o las muestras de lengua meta que un aprendiente recibe en su proceso de aprendizaje. A lo largo de la historia, han surgido diversas maneras o enfoques de procesamiento del *input* en el ámbito de las lenguas extranjeras. Se podrían sintetizar en tres tipos: un *input explícito* dirigido a la forma (FonF) siendo VanPatten (1996) uno de los promotores de este tipo de procesamiento de la información. Otro *input* (implícito) sin atención a la forma, en los que se encuentran autores como Krashen (1976; 1981). Finalmente, un tercer *input* llamado *input con atención en la forma (FonF) en contextos comunicativos* propuesto por Michael Long (1988).

Según Valero, G y Rodríguez, M (1998) la gramática cognitiva “tiene como objetivo desarrollar en el alumno el conocimiento consciente del sistema lingüístico” (p.434). La autora asevera que esta gramática se basa en la deducción de reglas lingüísticas a partir de una reflexión del sistema de una lengua extranjera. En este método se abole la memorización de las reglas gramaticales, y se busca la reflexión consciente del sistema verbal, por esta razón el tipo de procesamiento que se emplea es explícito lo que no significa descriptivo o estructural, porque pese a que el *input* se dirige a la forma, la forma no es entendida como reglas estructurales sino la simbolización del sistema que permite la comprensión y la percepción de mundo de los hablantes. En esta propuesta investigativa, se busca proveer un *input* explícito de los verbos pseudocopulativos: *volverse, hacerse, ponerse y quedarse* que contenga la iconicidad del sistema pero que se enmarque dentro de contextos comunicativos.

3.2 Enfoque léxico

El enfoque léxico surge como vertiente del enfoque comunicativo con un particular aplicativo didáctico. Lewis (1993) sugiere que “el enfoque léxico fomenta el desarrollo de la capacidad lingüística del aprendiente mediante el aprendizaje de bloques prefabricados de palabras (*chunks*)” (citado en Vidiella, 2012, p.8). Dicho de otro modo, el aprendiente de una lengua extranjera adquiere segmentos o unidades lexicales que consolidan el lexicón mental y permiten la comunicación dentro de un contexto.

Cabe anotar que en la medida en que el estudiante de una lengua extranjera va cambiando de estadio en su sistema interno de aprendizaje (interlengua) se van forjando redes semánticas que construyen la lengua meta. La falta de unidades o segmentos lexicales impiden la fluidez en

distintos escenarios comunicativos. Así mismo genera la imprecisión por parte del estudiante para expresar sus ideas con claridad. Dentro de la categoría de bloques prefabricados se hallan las unidades fraseológicas fijas, colocaciones, locuciones, entre otros. De acuerdo con Pereiro y Buyse (2003) las colocaciones, locuciones o unidades fraseológicas “son piezas prefabricadas y, por tanto, compartidas por toda una comunidad de hablantes” (p.1). Esta premisa implica el hecho de que el sentido global de las unidades léxicas o bloques prefabricados no sugieren el significado de la suma de sus partes o constituyentes, sino que son bloques semánticos fijos con un significado que tiene aspectos socioculturales compartidos que hacen parte del acervo de una comunidad de hablantes. Esto implica además que una colocación léxica no siempre puede ser traducida literalmente, ya que son piezas fijas que ha fabricado una comunidad por ende dependen de un contexto cultural.

Según Baralo (2007), “la competencia léxica está también íntimamente relacionada y mediatizada por el conocimiento del mundo del hablante, por sus competencias generales”(p.5). En otras palabras, la competencia general es la del conocimiento del mundo que le permitirá al hablante saber la polisemia de significados que puede tener una palabra de acuerdo al contexto y el momento o situación adecuada para usarla.

3.2.1 El lexicón mental

Para entender el proceso de incorporación de unidades léxicas de una lengua, es necesario referenciar el concepto de lexicón mental propuesto por Aitchison (1994). Según dicho autor, el lexicón mental se usa como metáfora para denotar el almacenamiento léxico que se internaliza en el cerebro. En el lexicón se van tejiendo redes semánticas que se integran en el cerebro. Este proceso no es estático debido a que siempre se establecen nuevas conexiones o asociaciones de la información que se adquiere. Baralo (2007) asevera que el lexicón es un sistema de asociaciones categoriales que contienen elementos de tipo fonético, semántico, socioculturales, discursivos, entre otros, siendo la palabra la unidad léxica mínima por excelencia.

Aitchison (citado en Álvarez, 2014) provee un modelo que explica el proceso de aprehensión del léxico de la primera lengua, el cual puede adaptarse para la lengua extranjera. El primer paso de este proceso consiste en la **etiquetación**, que es la unión del referente con el significante, luego sigue el **empaquetamiento** en el que se agrupan los conceptos bajo una misma categoría y, finalmente, el paso de **construcción de redes** en el que se establecen las asociaciones entre categorías para consolidar las redes semánticas.

3.2.2 Relación entre el enfoque lexical y la gramática cognitiva

Para efectos de esta investigación se opta por la lingüística cognitiva que contempla la gramática como la simbolización y la estructuración del contenido semántico a partir de la percepción de mundo y la experiencia corpórea que tienen los hablantes. Desde la gramática cognitiva se entenderá el fenómeno lingüístico de los verbos pseudocopulativos, no obstante, se considera que el enfoque lexical se puede conjugar con la gramática cognitiva para dar respuesta al fenómeno de las unidades fraseológicas fijas (frases hechas) que se emplean con los verbos en cuestión. Estas unidades fijas hacen parte de un acervo cultural y lingüístico y dependen de variedades diatópicas que no pueden dejar de tener en cuenta en la enseñanza de ELE.

En lo que respecta al enfoque léxico, Baralo (2012) sostiene que “el conocimiento de una palabra es una representación mental de gran complejidad, que integra diferentes aspectos y componentes cognitivos, algunos más automáticos e inconscientes y otros más conscientes, reflexivos y experienciales” (p.2). Con este postulado se puede ratificar el hecho de que para tejer el lexicón mental se requieren procesos cognitivos que permiten la conexión entre palabras y el significado de las mismas dentro de situaciones discursivas. Según Cuenca y Hilferty (1997) la gramática cognitiva organiza lo simbólico como resultado de un plano semántico y fonológico y en donde los demás niveles se comportan como un *continuum*. Quiere decir que la gramática parte del nivel semántico tal como lo hace el enfoque lexical para la comprensión de la lengua.

Baralo (2007) en la premisa anterior reconoce el componente experiencial que se combina con otros aspectos cognitivos para la adquisición de vocabulario. En palabras de la lingüística cognitiva, sería equiparable a la experiencia corpórea, con el mundo exterior, la cual moldea el significado y los conceptos. A renglón seguido, Baralo (2012) afirma que:

Los niños (y podríamos incluir, los que aprenden una lengua extranjera) adquieren su vocabulario mediante tres tareas diferentes, pero interconectadas: etiquetan (ponen una etiqueta —forma de la palabra— a un concepto); empaquetan (categorizan las etiquetas agrupadas según la clase a la que pertenecen) y construyen una red (realizan las conexiones de diferentes niveles entre las palabras). (p.7).

La idea anterior explicada por Baralo es similar a la teoría cognitiva de la categorización y del concepto de prototipo de la gramática cognitiva. La categorización es un proceso mental que clasifica elementos o entidades de una categoría a partir de dos procedimientos: la abstracción o generalización y la discriminación. En el primero, se obvian las diferencias entre entidades y se

agrupan según semejanzas, por ejemplo, en la categoría *ser vivo* se agrupan las *plantas*, los *animales* y las *personas*. En el segundo, se resaltan las diferencias que hay entre dos o más entidades de una misma categoría con el fin de no confundirlas y separarlas. Por ejemplo, dentro de la categoría *tipos de plantas* se discriminan los *arbustos*, *capullos*, *árboles* entre otros. El empaquetamiento en el enfoque léxico, se podría equiparar al proceso cognitivo de categorización. En el enfoque léxico, después del empaquetamiento, se construyen las redes semánticas a partir de los prototipos y los miembros periféricos de una determinada categoría. En suma, en el lexicón mental se van conectando diversos tejidos que conforman, prototipos y miembros periféricos los cuales se etiquetan y se empaquetan de acuerdo a categorías que configuran las redes semánticas.

Por lo tanto, la lingüística cognitiva específicamente la gramática cognitiva se puede complementar con el enfoque léxico porque ambos comparten preceptos respecto a que los procesos cognitivos configuran las redes o que la experiencia corpórea permite la percepción de mundo, y la interpretación de significados. Los postulados anteriores refuerzan la idea que ambas pueden consolidarse para abordar los verbos pseudocopulativos en cuestión en el aula de ELE.

4. Marco metodológico

Dada la naturaleza del objeto de estudio del presente proyecto de investigación, esto es el abordaje de la enseñanza de los verbos pseudocopulativos en ELE, en el intento por mejorar las técnicas y métodos de enseñanza del español como lengua extranjera, y debido a la preocupación por consolidar una praxis en el aula que articule de una manera coherente la teoría y la práctica, se considera pertinente guiar este proceso investigativo desde la metodología cualitativa. En este apartado se sustentarán las razones por las cuales se optó por la metodología nombrada, los instrumentos de recolección de datos que se emplearon en este proceso y, finalmente, se explicará el uso de la triangulación como proceso metodológico que permitió el cruce de los instrumentos de recolección de datos.

La realidad social, que explica (Bonilla *et al.* 2013) se puede analizar desde dos metodologías de investigación, a decir, la metodología cualitativa y la cuantitativa dependiendo de los objetivos del investigador y la naturaleza del objeto de estudio. De acuerdo con Bonilla *et al.* (2013) en los métodos cualitativos “se explora el contexto estudiado para lograr las descripciones más detalladas y completas posibles de la situación, con el fin de explicar la realidad subjetiva que

subyace a la acción de los miembros de la realidad” (p.71). Dicho en otros términos, con esta metodología se pretende analizar y comprender de una manera más profunda la realidad subjetiva de los participantes del contexto a estudiar en contraposición a realidades objetivas que corresponderían a una metodología cuantitativa y no cualitativa como es el caso de la presente investigación.

La realidad de la enseñanza-aprendizaje de ELE es un producto resultado de un proceso que ha variado en el tiempo y está mediado por las subjetividades o diversas perspectivas que los actores tienen al respecto; por tal razón, se necesita de la metodología cualitativa para interpretar los datos obtenidos sobre la enseñanza de los verbos pseudocopulativos desde distintas perspectivas. Así mismo, se busca comprender las cualidades de los fenómenos sin importar la medición de los conceptos. A continuación, se numerarán los cinco pasos correspondientes a la ruta metodológica que se llevo a cabo en el presente proyecto de investigación.

- 1) El primer paso metodológico consiste en examinar desde la subjetividad de los profesores de ELE la manera en como ellos están enseñando los verbos pseudocopulativos: *volverse*, *hacerse*, *ponerse*, y *quedarse* con el fin de identificar el enfoque, los materiales, las estrategias didácticas que utilizan y las dificultades a las que se han enfrentado al momento de enseñar los verbos mencionados. Para esto, se emplea la entrevista como instrumento recolector de datos ya que resulta apropiada para la obtención de las subjetividades de los profesores de ELE. Según Bonilla *et al.* (2013), los investigadores cualitativos tienen que “desarrollar una comunicación directa permanente con los sujetos investigados porque su interés implica de hecho comprender el conocimiento que ellos tienen de su situación” (p.93). A la luz de esta premisa, la entrevista resulta ser la más pertinente para establecer una interacción y una comunicación directa entre investigador y profesor de ELE. Los profesores escogidos han tenido un relevante contacto con la realidad analizada, en este caso la enseñanza de los verbos pseudocopulativos.

Por lo que se refiere a la entrevista cualitativa se escogió según Bonilla *et al.* (2013) la modalidad de entrevista cualitativa individual y estructurada. Por un lado, es individual para captar la atención y la precisión del entrevistado acerca del objeto de estudio. Según esta autora, la entrevista individual provee opiniones representativas por expertos del conocimiento de acuerdo a su edad, experiencia y trayectoria

académica. Mientras que en una entrevista de grupo focal se podrían homogeneizar las respuestas y evitar las diferencias de opiniones. Por otro lado, la entrevista es estructurada, ya que se deseaba obtener una información sistemática con una guía que controlaba el proceso de conversación. Pese a tener la entrevista estructurada, se trató de establecer la mayor cercanía con el entrevistado para obtener mayor información sobre sus experiencias y dificultades de enseñanza de los verbos.

En la presente investigación se llevó a cabo un total de cinco entrevistas a profesores de ELE (ver Anexos 3, 4, 5, 6, 7) que han enseñado los verbos objetos de estudio en los niveles B1 y B2 en el Centro Latinoamericano de la Pontificia Universidad Javeriana. Al comienzo, se tuvo como propósito llevar a cabo las siete entrevistas que cubrían la totalidad de los profesores que enseñan en el Centro Latinoamericano; sin embargo, no se logró tal objetivo por factores ajenos a la investigación. Por ejemplo, uno de los profesores no pudo participar por cuestiones de salud y el otro por no haber enseñado español como lengua extranjera en los niveles B1 y B2. Este criterio de selección fue uno de los más importantes que se tuvo en cuenta para realizar la entrevista debido a que el *PCIC* plantea la enseñanza de los verbos objeto de estudio en estos dos niveles.

En todo caso, la muestra de cinco profesores fue representativa al corresponder al 71 % de la población de profesores, lo que representó más de la mitad del total. La muestra adecuada es aquella conformada por las personas más representativas de la comunidad, quienes estén en capacidad de proveer la mayor cantidad de información posible sobre el problema de estudio (Bonilla *et al*, 2013, p.135). La recopilación de la información dada por los profesores formó el *corpus uno: entrevistas*. En cuanto al perfil de los profesores seleccionados, se puede decir que todos poseen estudios en lingüística aplicada del Español como Lengua Extranjera, cuentan con maestrías a excepción de una profesora que posee estudios de doctorado. Los profesores escogidos tienen entre cinco y quince años de experiencia enseñando español como lengua extranjera a excepción de una profesora que lleva treinta años enseñando ELE. Todos los profesores han dado clases de ELE en los niveles B1 y B2 planteados por el *MCER*, con una población diversa de extranjeros, tales como: japoneses, chinos, coreanos, franceses, entre otros.

En cuanto al diseño del cuestionario, las preguntas giraban en torno al enfoque empleado por los profesores para enseñar los verbos objetivo de estudio, la planeación de la clase, los materiales usados, y las dificultades que han tenido al momento de abordar los verbos en la clase de ELE. Finalmente, el cuestionario presentó un caso hipotético de ELE con una problemática de comprensión de los verbos pseudocopulativos con el fin de observar la forma como los profesores de ELE sorteaban el caso. (ver Anexo 1). Es preciso aclarar que la información dada por los profesores es tratada teniendo en cuenta los postulados éticos de investigación. Según la revista *Revista Medica Hondureña* (2012) estos principios conciernen al respeto que se tiene con la persona investigada, es decir que se le da protección y confidencialidad a los datos personales del investigado. La validez científica, es otro de los principios éticos, que significa que el análisis de los resultados corresponde a la información dada por los participantes en el proceso investigativo, sin que sea objeto de manipulación alguna.

- 2) En el segundo paso del proceso metodológico se construye el *corpus* de diferentes tipos de gramáticas que explican los verbos pseudocopulativos: *volverse*, *hacerse*, *ponerse* y *quedarse* desde los enfoques que han surgido para abordar la gramática en el aula. Este *corpus* se construyó con el fin de analizar la realidad social desde diferentes gramáticas del español. El compilado nombrado conformará el *corpus dos: gramáticas*. Este *corpus* se compiló a partir del instrumento de codificación de datos cualitativos denominado categorización. Este, según Bonilla *et al.* (2013), pretende la construcción de un significado a partir de un conocimiento fraccionado, el cual permite la visión totalizante de la situación objeto de estudio. El *corpus* de las gramáticas es de vital importancia para el proceso investigativo pues permite evidenciar la explicación de los verbos pseudocopulativos que se han dado desde distintos tipos de gramáticas.

Estos tipos de gramáticas, que se nombraran a continuación, han surgido a lo largo de la historia por las demandas del contexto. Por esta razón, en estas gramáticas se reflejan distintos enfoques y teorías lingüísticas que se dieron en un momento determinado para explicar el sistema lingüístico del español. Las gramáticas del español son una fuente teórica a la que recurren los profesores de ELE para

fundamentar sus clases. Las cinco gramáticas que se escogieron en el repositorio de la Pontificia Universidad Javeriana son una muestra de las diversas tipologías de teorías gramaticales dentro de las cuales se encuentran las siguientes:

1. Gramática descriptiva: titulada *Gramática de la lengua española* dirigida por Ignacio Bosque y Violeta Demonte (1999). **2. Gramática funcional:** titulada *Competencia gramatical en uso B2* escrito por Antonio Cano et. Al (2016). **3. Gramática comunicativa:** titulada *Gramática comunicativa del español* de Matte Bon (1992). **4. Gramática pedagógica:** titulada *Temas de gramática del español como lengua extranjera* de Dorotea Inés Lieberman (2007). **5. Gramática pedagógica:** titulada *Gramática el referente que aún teoría y práctica* de Moreno, Hernández y Miki (2007). Las anteriores gramáticas fueron diseñadas para el aula de español como lengua extranjera, a excepción de la gramática descriptiva que tiene como fin la organización del sistema lingüístico del español.

- 3) El tercer paso metodológico consistió en recolectar el *corpus* tres de manuales de ELE que se encuentran en la biblioteca de la Pontificia Universidad Javeriana. Sólo se escogieron los manuales B1 y B2 que contuvieran la temática de los verbos objeto de estudio debido a que el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* sugiere la enseñanza de los mismos en estos niveles y los manuales de ELE escogidos contemplan lo estipulado por este plan curricular. En este *corpus* se pretende mostrar la manera en cómo los manuales de ELE están abordando la enseñanza de los verbos pseudocopulativos dado que estos son el material de apoyo de los profesores de ELE. Los manuales consultados están destinados para una población extranjera que desea aprender español, y abarcan un rango que va del año 2002 hasta el año 2013 lo que supondría pensar que ellos tienen en cuenta las necesidades de los estudiantes y los nuevos paradigmas de enseñanza de una lengua extranjera.
- 4) En el cuarto paso del proceso metodológico se recolectaron los usos y las definiciones de los verbos pseudocopulativos *volverse, hacerse, ponerse y quedarse* a través de diccionarios semasiológicos como la *RAE*, un diccionario de usos, un diccionario etimológico, un diccionario de dudas panhispánicas y un diccionario de gramática práctica. Todo ello con el fin de observar el andamiaje social y “regulado” que se les ha dado a los verbos objetos de estudio. Esta recolección conformó el *corpus cuatro*:

diccionarios que también se codifica a partir de la categorización previamente explicada. Una vez compiladas las definiciones y los usos de los verbos pseudocopulativos en cuestión se analizó el uso, el significado o función que tenía mayor recurrencia en los diccionarios y que pudiera aproximarse al valor básico de los verbos *volverse*, *hacerse*, *ponerse* y *quedarse*. Este proceso se realizó con el fin de comparar el valor básico deducido a través de los diccionarios y el planteado por Lise Van Gorp en el año (2017) en un estudio semántico-conceptual de dichos verbos. En este proyecto investigativo, se pretende comparar los dos valores mencionados con la finalidad de corroborar o reformular el mejor valor para hacer más comprensibles estos verbos al estudiante de ELE, ya que la investigación de Van Gorp (2017) no está dirigida a la comprensión del sistema para enseñarlo a estudiantes de lenguas extranjeras.

La ruta de los diccionarios se sustenta con el marco metodológico que proponen las tesis doctorales “*Patrones léxico-sintácticos en metáforas basadas en nociones de espacio y movimiento*” llevada a cabo por María de las Mercedes Luciani (2013) y un “*Un estudio cognitivista de las preposiciones espaciales del español y su aplicación en la enseñanza de ELE*” llevado a cabo en la Universidad Autónoma de Barcelona por Francisco Romo (2016). El objetivo de la primera tesis fue “identificar la relación de los patrones léxico-sintácticos de las expresiones metafóricas motivadas por las metáforas conceptuales cuyo dominio fuente es el movimiento” (Luciani, 2013, p.2). El objetivo de la segunda tesis era obtener las representaciones visuales y esquemáticas que se tienen frente a las preposiciones espaciales la cual se opone a la lista de uso o modelos descriptivos.

Una vez encontrado el valor recurrente que define cada verbo objeto de análisis, se asoció a una imagen prototípica tal como se implemento en el marco metodológico del presente proyecto de investigación y se comparó con la imagen dada por Van Gorp (2017) para analizar la mejor imagen prototípica que se les daría a los estudiantes de ELE.

- 5) Como paso final del proceso metodológico, se trianguló o cruzó la información obtenida en los diferentes *corpus*. La triangulación se define como “la acción de reunión y cruce dialéctico de toda la información pertinente al objeto de estudio

surgida en una investigación por medio de los instrumentos correspondientes” (Cabrera, 2005, p.4); es decir, que en este paso dialogan los cuatro *corpus* recolectados para obtener información acerca del abordaje de los verbos objetos de estudio y así construir las pautas para la enseñanza de los verbos objeto de estudio de ELE desde una aproximación cognitiva y lexical. La triangulación se hace a partir de los criterios sugeridos por Cabrera (2005), quien asevera que lo primero que se necesita es el **elemento de pertenencia**, es decir, que la información que se seleccione de los instrumentos debe relacionarse directamente con el tema de la investigación.

El segundo criterio es el de **relevancia**, es decir, se debe seleccionar la información más importante hallada con los instrumentos de recolección de datos. Luego de tener en cuenta estos criterios se lleva a cabo el **procedimiento referencial** (Cabrera, 2005, p.5) este paso implica el agrupamiento de las respuestas convergentes y divergentes para obtener las conclusiones finales. Los diccionarios precisan el significado de los verbos anteriormente mencionados a partir de las múltiples acepciones que muestran valores plenos y de cambio. Sin embargo, se delimitó la búsqueda de las acepciones con el criterio de “cambio” para construir el *corpus* debido a que este es el valor que denota el *PCIC* para los verbos pseudocopulativos en los niveles B1 y B2.

De los diccionarios hallados, se eligió la RAE por ser la institución cultural que regula la lengua española. La RAE compila los lexemas desde la variedad peninsular y en algunas acepciones pone en relieve otras variedades dialectales del español. De igual forma, se escogió el *Diccionario de usos de María Moliner* publicado en 1967 dado que es una obra que busca precisar el uso del español; es decir, el libro cuenta con la definición sobre el vocablo y además ofrece su uso en contexto. Esta obra también posee unos marcadores como “(fig.)” que distinguen el significado figurado por oposición del literal.

Por otra parte, se utilizó el diccionario etimológico para verificar la raíz de los verbos y el significado primario en la lengua de origen con el diccionario virtual *DIRAE*. Finalmente se eligió un diccionario de corte gramatical llamado *Diccionario práctico de gramática* escrito por Oscar Cerrolaza Gili publicado en el 2005. Esta obra busca la resolución de dudas gramaticales del español para su uso correcto. El

autor resalta que este compilado ofrece ochocientas entradas de uso del español, las cuales cuentan con aclaraciones gramaticales en situaciones ejemplificadas con valores funcionales.

5. Análisis

5.1 Corpus uno: entrevistas

En este apartado se dará a conocer el análisis de la recolección de cinco entrevistas que se llevaron a cabo en la Pontificia Universidad Javeriana con profesores de ELE, específicamente del Departamento de Lenguas. La recopilación de información dada por los profesores constituyó un *corpus* de entrevistas. Este *corpus* se realizó con el fin de obtener información sobre la manera como los profesores del Centro Latinoamericano de la Pontificia Universidad Javeriana han enseñado los verbos objetos de estudio en los niveles B1 y B2 según las directrices del *PCIC*. El cuestionario fue elaborado con el fin de conocer la didactización llevada a cabo por profesores respecto a los verbos pseudocopulativos en cuestión: *volverse*, *hacerse*, *ponerse* y *quedarse*.

Las preguntas de la entrevista trataban acerca del enfoque empleado por los profesores mencionados, la planeación de una clase para abordar los verbos objeto de estudio, los materiales empleados, y las dificultades que tenían al momento de abordar los verbos en la clase de Español como Lengua Extranjera (ELE). Finalmente, se presentó un caso hipotético de ELE con una problemática de incompreensión de los verbos a analizar por parte de un extranjero, con la finalidad de observar la manera en como los profesores de ELE sorteaban el caso. La entrevista como instrumento de recolección de datos permitió la puesta de ideas en común sobre el tema de estudio a tratar dentro de los parámetros cualitativos. Bonilla afirma que se “busca las nociones las ideas compartidas que dan sentido al comportamiento social, por eso la investigación cualitativa es ideográfica” (Bonilla, 2005, p.97).

5.1.1 Análisis de la entrevista uno

Pese a que en el *PCIC* se contempla la enseñanza de los verbos pseudocopulativos en los niveles B1 y B2 la profesora uno (ver Anexo 3) en la entrevista uno, afirma que se deberían enseñar los verbos nombrados a partir del nivel B2 de ELE debido a su grado de complejidad: “podría enseñarlo a partir de ahí (B2) porque me parecen bastantes complejos los verbos de cambio” (ver Anexo 3). Correia (2012) corrobora la complejidad de estos verbos al caracterizarlos desde su doble funcionalidad: plenos o predicativos y copulativos. Conviene subrayar que un verbo es

pleno porque tiene un significado completo por sí mismo como el verbo *caminar, bailar, jugar*, entre otros. No obstante, los verbos *volverse, hacerse, ponerse* y *quedarse* (verbos pseudocopulativos) no sólo se comportan como plenos, sino que además poseen una característica copulativa, de ahí su complejidad.

Por otra parte, cabe que mencionar que los cuatro verbos descritos, poseen múltiples matices en el uso y que se transmutan por elementos pragmáticos o diatópicos. Tal es el caso de la variedad colombiana, en el que en su acervo lingüístico se encuentran expresiones tales como (7) para connotar que la persona se quedó “plantada”, si se explica desde una variedad estándar. Este hecho valida la afirmación de la profesora uno sobre la dificultad que representan estos verbos debido a un sinnúmero de matices en su uso y contexto.

(7) Se quedó con los crespos hechos.

Otra de las conclusiones importantes de esta entrevista que se llevó a cabo fue el hecho de que la profesora uno asociara la enseñanza de los verbos pseudocopulativos: *volverse, hacerse, ponerse*, y *quedarse* con los verbos copulativos: *ser* y *estar*. Esta misma explicación se evidenció en el análisis que se realizó a los libros y manuales *Gramática. Nivel avanzado B2* de Moreno, C., Hernández, C., Kondo, C. (2007), en *Aula internacional B2* (2007) Corpas *et al.* el libro de gramática funcional titulado *Competencia gramatical en uso B2* escrito por Cano *et al.* (2016), entre otros, que se ciñen a criterios morfosintácticos. Esta explicación que asocia los verbos pseudocopulativos con los copulativos aparece también en el libro *Sintaxis moderna del español* escrito por Coste y Redondo (1965).

Con respecto a lo anterior se pretende manifestar que las explicaciones morfosintácticas tradicionales se reproducen en el aula porque tanto en algunos manuales de ELE como en ciertas gramáticas para nativos y para extranjeros se siguen retomando los mismos principios tradicionales morfosintácticos para abordar el tema de los verbos pseudocopulativos. Además, el criterio morfosintáctico, que se centra en la forma, obvia otros componentes de la lengua como los semánticos, culturales o pragmáticos que pueden variar en distintas zonas geográficas. El verbo *ponerse* no siempre funciona en todos los casos con el verbo *estar*, por ejemplo (9) no es equiparable semánticamente con (8). Mientras que en la primera oración hay una validez semántica porque el estrés es un estado en el sujeto y por eso el adjetivo estrés es compatible con el verbo *estar*. En (9) el verbo *ponerse* es incompatible y agramatical con el verbo *estresarse* motivo por el cual no tiene una validez en el uso de los hablantes.

(8) Yo estoy estresada.

(9) * Yo me puse estresada.

(10) “Napoleón se hizo emperador” (Gorp, 2017, p.114)

(11) “Él se ha vuelto rico (se ha ganado la lotería)”. Gorp, 2017, p. 220).

Otro rasgo que se resalta en la entrevista de la profesora uno es el valor de sinonimia que ella encuentra entre las frases “hacerse rico” y “volverse rico”: “¿cómo explicaríamos volverse rico y hacerse rico?, porque volverse y hacerse rico podría funcionar, entonces, esa diferencia de significados por ejemplo se me ocurre” (ver Anexo 3). Dicho, en otros términos, dada la similitud sintáctica, los verbos *hacerse* y *volverse* pueden combinarse con un adjetivo y ser equiparables. Por tal razón, en las expresiones “hacerse rico” y el “volverse rico” los verbos *hacerse* y *volverse* pueden actuar como sinónimos. Sin embargo, a nivel semántico y pragmático se encuentran varias diferencias tales como lo expone Gorp (2017) quien afirma que *hacerse* es “fuerza interna del participante en el proceso de cambio (experimentador activo)” (p.270) por ejemplo (10) y el verbo *volverse* se refiere a “interrupción, desviación del estado anterior” (Gorp, 2017, p.281) como el caso (11). Esto refuerza el hecho de pensar que en la clase de ELE no se pueden proveer explicaciones sintácticas porque sesgarían al estudiante extranjero a un solo valor de forma limitando las múltiples posibilidades semánticas y pragmáticas del sistema lingüístico.

Finalmente, la profesora uno asevera que ella ha abordado la enseñanza de estos verbos desde una perspectiva más estructural. Saussure fue el pionero del estructuralismo en el siglo XX específicamente en el año 1916 en el *Cours de Linguistique Générale*. Según Saussure (1916), esta teoría se fundamenta en el conocimiento positivista, algebraico y objetivo de la lengua; lo cual quiere decir que el conocimiento válido es el conocimiento verificable y sólido a través de un método científico.

En lo que respecta al enfoque estructural en la enseñanza de una lengua “se describe la lengua y se clasifica según su naturaleza (hechos fonéticos, lexicológicos, morfológicos, sintácticos, etcétera)” (Saussure, 1916, p. 154). Esto significa que la lengua es un sistema de signos o piezas clasificadas en bloques fonéticos, morfológicos, léxicos y sintácticos. Por tal razón, la concepción estructural en un aula de lengua extranjera podría ser desmotivante para el aprendiente, debido a que observaría todos los elementos de la lengua por separados, es decir como piezas que sólo se agruparían por categorías. Por otra parte, el estudiante de lengua extranjera aprendería las formas a partir de hábitos lingüísticos que implicarían la repetición y

memorización del sistema. En este sentido, si en la entrevista la profesora uno afirma que ha enseñado los verbos desde la lógica estructural esto demuestra que existe un *habitus* como lo diría Pierre Bourdieu (1970) o una tradición que se ha forjado en la enseñanza de lenguas extranjeras. Este *habitus* ha preservado varios preceptos de antaño que se siguen visibilizando en temas como los verbos pseudocopulativos. En algunas gramáticas del español y, en ciertos manuales de ELE se siguen conservando formas estructurales, tradicionales para explicar los verbos en cuestión

5.1.2 Análisis de la entrevista dos

El profesor dos en la entrevista dos también ratifica que existe una dificultad para abordar los verbos pseudocopulativos *volverse, hacerse, ponerse y quedarse*: “yo creo que tomaría no precisamente cada uno de ellos, no los tomaría como grupo para enseñarlos de sopetón” (ver Anexo 4). Por tal razón, considera explicar uno a uno por cada sesión con un debido ejercicio y propone empezar con una práctica controlada seguida de una libre. De igual modo, el profesor dos considera que empezaría su clase de verbos pseudocopulativos a partir de las experiencias de los estudiantes. Esta premisa se asocia a Krashen (1976) que desarrolló el “input de procesamiento sin atención a la forma” (Citado en Ambjoern, 2009, p. 3). El cual implica la inmersión del contexto de la lengua sin inquietarse en asuntos meramente lingüísticos.

Krashen (1976) afirma que el procesamiento es natural y comprensible. También se relaciona con el aprendizaje significativo de Ausbel (1963) que considera que los conocimientos previos se deben relacionar con los nuevos para que haya aprendizaje. Entonces, el profesor dos hace que los estudiantes relacionen los verbos objetos en cuestión con sus experiencias vividas para darle importancia a su conocimiento previo y para fomentar un aprendizaje significativo.

El aprendizaje significativo será parte de esta propuesta investigativa dada su congruencia con la gramática cognitiva, como lo manifiesta Cortés (2015), la gramática cognitiva busca comprender “como se representa el mundo en la lengua meta” (p.2). Dicho de otro modo, la gramática cognitiva es significativa para el estudiante porque le permite desde los sentidos y desde la experiencia corpórea entender cómo funciona el mundo a partir de la lengua. Además, el estudiante puede acercarse a la realidad de la lengua meta por medio de elementos icónicos que simbolizan los elementos lingüísticos, herramienta que funciona con la finalidad de estimular la percepción del estudiante de lengua meta.

Así mismo, el profesor dos utilizaría recursos como videos, *blogs* o *gif* que muestren el cambio del sujeto para que los estudiantes de ELE deduzcan su significado. El profesor dos afirma que “mostraría un video, por ejemplo: se puso feliz, se puso triste. Empezaría con esos. De pronto después con un *gif*. ¡jum! se puso rojo y no sabemos por qué”. (ver Anexo 4). En contraste con el resto de entrevista, se destaca el amplio uso de las tecnologías de la comunicación como herramientas apropiadas para el aprendizaje de segundas lenguas en el aula y el uso de las imágenes como recurso en el aula de ELE para la comprensión de la temática en cuestión. Es importante resaltar que la gramática cognitiva busca la representación icónica del lenguaje por tal razón les da un aspecto relevante a las imágenes, porque este es simbólico. Cabe anotar que el uso de la imagen ya había estado contemplado en otros métodos como el audiovisual el cual sugería la repetición mecánica entre el aspecto visual que se conjugaba con la comprensión oral; no obstante, en la perspectiva cognitiva la imagen adquiere otro valor que da mayor importancia al aspecto simbólico, y al lenguaje metafórico los cuales deben captar la manera como se concibe el mundo exterior y como lo entiende un hablante.

Sin embargo, en el momento de la entrevista al presentarse un caso hipotético de incompreensión de los verbos pseudocopulativos por parte de un extranjero o de mal uso de los mismos verbos, el profesor en cuestión recurrió a un *input* explícito en el que utilizaba las siguientes condiciones: *ponerse* se usa con sentimientos o colores y no con profesiones. Tal como lo afirma Gorp (2017) los cambios con *ponerse* “se relacionan con la salud, el color (de la piel), el aspecto físico o la postura corporal” (p.341). Esto quiere decir que en el caso de incompreensión del sistema por parte de un extranjero el profesor en cuestión recurre a lista de usos explícitos. Este precepto se enmarcaría dentro de una gramática funcional que según Gaiser (2011) se “asienta en una concepción del lenguaje como un medio de significación” (p.14). En esta concepción lo más importante es el uso y su función comunicativa, el inconveniente es que cada verbo representaría una lista de funciones que pueden variar en múltiples contextos lo que implicaría para el estudiante de ELE la memorización de innumerables usos.

Finalmente, el profesor dos expone que usaría el enfoque ecléctico al momento de enseñar los verbos pseudocopulativos, el cual cuenta con una parte gramatical y otra comunicativa. Esta premisa se asocia a la teoría del tercer *input* llamado *input con atención en la forma (FonF) en contextos comunicativos* propuesto por Michael Long (1988). Según este autor, se trata de dar una instrucción gramatical de manera explícita en un contexto comunicativo con el fin de hacer

consciente la forma lingüística. En este punto particular, se observa una contradicción en los argumentos del profesor dos, ya que, aunque al principio él concebía que los estudiantes de ELE podían deducir la forma, al final concluyó que él emplearía un enfoque ecléctico en el que haría explícito la forma gramatical asociada a la parte comunicativa y a la parte kinestésica.

5.1.3 Análisis de la entrevista tres

El profesor tres reitera la complejidad de los verbos en cuestión: “se requiere una planeación, obviamente, para poder abordar ese tema, por lo mismo, por lo complicado que representa para los estudiantes”. (ver Anexo 5). Así mismo, el profesor tres opta por un *input* que no se restrinja solamente a las formas lingüísticas, sino en el que se pueda abordar el contexto y los usos: “por lo general partiría de un *input* para que ellos tengan la oportunidad de estar expuestos al tema sin necesidad de ser una forma muy explícita.”. (ver Anexo 3).

Si bien el profesor tres acude a principios de la gramática cognitiva para abordar los verbos de cambio en cuestión, desde su uso, hay una contradicción evidente, debido a que el profesor tres opta por las formas implícitas para mostrar el sistema lingüístico, pero dice hacer uso de la gramática cognitiva; la contradicción radica en que la percepción (como núcleo del sistema conceptual, en la concepción del pensamiento experiencialista del cognitivismo) es un caudal o fuente de información explícita y lógica del sistema lingüístico según lo asevera Campillo (2003): “la lingüística cognitiva es una lógica natural de la representación lingüística definida en términos de experiencia y percepción del mundo, y destinada a compartir con otros individuos de la misma especie, esa misma experiencia y percepción del mundo”(p.1). Dicho de otro modo, en esta corriente, el profesor provee un *input* explícito sobre el sistema a partir de valores básicos y prototipos que representan el pensamiento y la experiencia del mundo para que el estudiante de una lengua extranjera reflexione sobre esas representaciones en lengua meta.

Es interesante observar que ante la pregunta por las dificultades específicamente en la pregunta seis: “en caso de que el extranjero tenga dificultades para comprender las diferencias entre los verbos de cambio: *ponerse, hacerse, volverse* y *quedarse* ¿cómo le explicaría?”, el profesor tres recurre a la gramática cognitiva, a diferencia de la mayoría del resto de profesores entrevistados quienes ante la dificultad retornan a esquemas tradicionales:

“Yo creo que ya sería necesario hacer uso de las herramientas que ya hay, aquí hay un libro muy bueno que es el de la gramática básica del estudiante de español y ahí aparecen varios procedimientos de este tipo de verbos. Pues ya sería muy específico abordar ese material que está disponible y que fue pensado con la forma de diferenciar desde una orientación de la gramática

cognitiva, entonces creo que ha tenido buenos resultados esos procesamientos antes que en realidad tener la regla tal cual explícitamente, eso ayuda muchísimo más para que el estudiante entienda en realidad la diferencia y pueda interiorizar el uso” (ver Anexo 5).

Sin embargo, el profesor ratifica que la regla gramatical debe estar presente en el aula, pero opta por los usos de los verbos de cambio o pseudocopulativos: “no simplemente restringirse a la parte gramatical. En realidad, la regla estaría ahí, pero me gusta más hacer un procedimiento de lo que implica esos usos de los verbos cambio”. (ver Anexo 5). También el profesor muestra el interés por desarrollar destrezas comunicativas en el aula. El profesor tres le apuesta a una gramática cognitiva porque afirma que ha tenido buenos resultados en el aula de ELE.

Sí, la gramática cognitiva ayuda para poder entender varias cosas complicadas de la gramática del español que son difíciles a veces de presentar sólo como reglas, porque existen y así son, entonces creo que va más allá para poder expresar esos cambios y esas diferencias (ver Anexo 5).

Esto concuerda con lo afirmado por Langacker y Lakoff (1987) y Ruíz Campillo (1998) respecto a la gramática cognitiva quienes la entienden como una ciencia en la que son indisolubles la forma y el uso. Además, afirman que se pueden expresar las representaciones y la interpretación del mundo del hablante a partir del lenguaje. Así mismo el docente cree que una gramática desde lo cognitivo ayuda más a comprender el uso del sistema verbal tal y como lo afirma Cortés (2015) en su investigación, aseverando que el input explícito con un modelo cognitivo operativo en estudiantes italófonos tuvo mejores resultados que un *input* explícito tradicional.

“De hecho, dos de los tres grupos experimentales utilizados en el estudio a quienes se aplicó el modelo cognitivo–operativo dieron los mejores resultados de mejoría respecto al grupo al que se aplicó una instrucción gramatical de corte tradicional, con lista de usos” (Cortés, 2015, p.17).

Por otra parte, el profesor tres cree que, a un estudiante de ELE que comete un error de uso en la escogencia de alguno de los cuatro verbos en cuestión no se le debe corregir inmediatamente, por el contrario, debe evidenciar múltiples contextos para que el estudiante caiga en la cuenta de su error y deduzca las diferencias; es decir, el profesor utilizaría métodos inductivos para que el estudiante a partir de los contextos pueda entender su error. En relación con el caso hipotético planteado en la entrevista sobre un extranjero que pueda decir *ponerse doctor* porque piensa que cualquier verbo de cambio puede expresar transformación, el profesor tres argumentó:

“ponerse doctor, bueno según ahí, se le diría como que, dependiendo, presentaría los usos que corresponden a esos verbos. Y principalmente no le haría la corrección inmediata porque pues la corrección inmediata sería como corrijo en el momento, pero en realidad qué hay de fondo.

Entonces sería como traer esos verbos y ponerlos en diferentes contextos para que el estudiante empiece a ver la diferencia siempre entre esos verbos y que él mismo se dé cuenta que no es el verbo más indicado para usarlo en esa frase” (ver Anexo 5).

Esta explicación da entrever que el contexto da elementos para que los estudiantes de lenguas extranjeras infieran la mejor forma de usar los verbos en cuestión, el profesor no daría una corrección inmediata porque en las nuevas corrientes y enfoques que han surgido en la enseñanza de lenguas extranjeras, el error es concebido como una oportunidad de aprendizaje, por esto no se mitiga inmediatamente. Finalmente, el profesor tres asevera que enseñaría los verbos pseudocopulativos con el enfoque de la gramática cognitiva, pues el profesor afirma que los dibujos o las imágenes ayudan en la comprensión del sistema, muy en concordancia con los preceptos de los abanderados cognitivistas como Lakoff (1987) quien afirma que la gramática cognitiva busca la iconicidad del lenguaje para una mejor comprensión del sistema lingüístico.

Se concluye a raíz de la entrevista con el profesor tres, que el abordaje de la gramática constituye un ítem dentro del temario de lecciones a ser aprendidas por el estudiante de ELE, y que como tal afronta dificultades a la hora de ser llevados al aula. El problema con la gran diversidad de manuales para la enseñanza ELE podría radicar en la dificultad que afrontan los diseñadores de material respecto al abordaje conceptual de los mismos. La influencia de una posible interpretación de la gramática chomskiana a través de una obra emblemática como *Aspectos para una teoría de la sintaxis* (1965) ha hecho imposible desprenderse de una materialización de la gramática llevada al aula que no contemple aspectos morfosintácticos en la explicación de asuntos tales como los verbos pseudocopulativos o de cambio. A pesar de que muchos de los manuales plantean en sus objetivos seguir corrientes comunicativas o funcionales, al interior de sus páginas se encuentran explicaciones que recurren frecuentemente a la gramática descriptiva, y a un conjunto de reglas que regulan la lengua, de ahí la necesidad de plantear una propuesta de enseñanza de estos verbos desde una mirada cognitiva.

5.1.4 Análisis de la entrevista cuatro

De acuerdo con la entrevista cuatro realizada a la profesora cuatro se puede decir que: existe una multiplicidad de contextos que se producen al momento de abordar los verbos: *ponerse, hacerse, volverse, y quedarse*. Esa multiplicidad revela el valor complejo que representan los verbos en cuestión cuando se enseñan en lengua extranjera. También, la profesora cuatro considera que hay que establecer a priori un lazo afectivo entre el estudiante de ELE y los verbos pseudocopulativos

antes de sumergirlo a reglas gramaticales. Esta premisa se relaciona con la teoría del filtro afectivo de Krashen (1983) en la que la actitud del aprendiente incide directamente en su proceso de adquisición y aprendizaje. Dicho de otro modo, el estado anímico del estudiante puede obstruir o afectar positivamente el su caudal lingüístico o *input* que recibe.

La premisa del filtro afectivo es un componente que se resalta en esta propuesta investigativa porque contempla que la función y el significado condicionan la forma, en este caso la forma de los verbos pseudocopulativos en cuestión. Esto significa que el estudiante comprenderá y reflexionará a cerca de elementos semánticos y pragmáticos los cuales son más motivantes que explicar la forma alejada de los demás elementos de la lengua. Si hay aprendizaje significativo, habrá un filtro afectivo en el estudiante que permitirá la aprensión del *input* de los verbos pseudocopulativos. Si se tiene en cuenta, el aspecto significativo, habría menos posibilidad de obstrucción en su caudal lingüístico.

Esta teoría se articula a su vez “con el *input* comprensible” (Krashen, citado en Ambjoern, 2009, p. 3) debido a que un *input* comprensible se da en la medida en que el contexto y las situaciones puedan proveer el insumo lingüístico necesario al estudiante. Por lo tanto, el insumo lingüístico no puede ser superior a la competencia del estudiante para que pueda ser comprensible. Con esta articulación se pretende manifestar que para que el estudiante de lengua meta pueda tener un *input* comprensible, se debe tener en cuenta en primera medida su filtro afectivo. Por otro lado, la profesora cuatro asevera que ha enseñado los verbos *hacerse* y *volverse* a partir de las perífrasis verbales *convertirse en* y *llegar a ser*. Ella considera que *convertirse en* se asocia a *volverse* y *hacerse* con *llegar a ser*. Resultaría oportuno y bastante interesante analizar en próximas investigaciones la congruencia de los verbos en cuestión con las perífrasis verbales que también están enmarcadas dentro del cambio. Valdría la pena a futuro estudiar los límites entre las perífrasis verbales de cambio con los verbos *ponerse*, *hacerse*, *volverse* y *quedarse*.

Además, la profesora cuatro enseñaría los verbos objeto de estudio a partir del enfoque lexical, por medio de bloques prefabricados, por ejemplo, la expresión “*volverse mierda*” demuestra que *volverse* va seguido de un atributo. Esta idea es bastante loable para el proyecto investigativo a la luz de las diferentes expresiones o construcciones hechas que aparecen dentro de las variedades diatópicas. Estas expresiones hechas se salen de la esfera “estándar” pero hacen parte de un acervo lingüístico y cultural que no se pueden dejar de tener en cuenta en las clases de

una lengua extranjera. Ejemplo de esto es el caso de las expresiones *se quedó con los crespos hechos* o *se quedó para vestir santos*, típicas de la variedad colombiana.

El enfoque léxico, según Vidiela (2012) “fomenta el desarrollo de la capacidad lingüística del aprendiente mediante el aprendizaje de bloques prefabricados de palabras (*chunks*)” (p.8). Esto quiere decir que el estudiante puede aprender el léxico mediante segmentos como las colocaciones, las unidades fraseológicas fijas, entre otras formas propias de un contexto o situación de comunicación. Según Baralo (1997), el enfoque léxico se da “no solo por las relaciones semánticas paradigmáticas y sintagmáticas del apartado anterior, sino por asociaciones de otro tipo, más culturales, sociales, idiosincrásicas y basadas en la propia experiencia” (p.392). Por lo tanto, el enfoque léxico permite establecer conexiones de tipo cultural como en el caso de las frases hechas construidas en una determinada zona geográfica, que hacen parte de un conjunto de experiencias, vivencias de esa cultura. Este tipo de acervo se puede enseñar a partir del enfoque léxico.

De igual manera, la profesora cuatro sugiere que en los momentos de confusión, o en los casos de uso inadecuado por parte del estudiante extranjero, ella presentaría el verbo desde el punto de vista morfosintáctico y semántico; es decir, la profesora cuatro se basa en criterios tradicionales o estructurales que atañen a la forma. En este sentido, se observa una recurrencia en la perspectiva estructural en casos en los que el profesor de ELE se encuentra en una encrucijada en el aula y requiere de una respuesta inmediata. En este punto la profesora opta por las reglas gramaticales, los criterios sintácticos, aspectos más de forma que de fondo sin importar que el profesor argumente conocer otros métodos o enfoques. Estos preceptos no son productivos en el aula de ELE porque obvian elementos culturales, sociales, semánticos y pragmáticos.

La repetición y la memorización de la forma podría ser desmotivante para el estudiante de ELE dado su rol pasivo en su proceso de aprendizaje. Entonces, si el estudiante está desmotivado habría más posibilidad de bloqueo en el *input* o caudal lingüístico. La profesora cuatro sugiere aproximarse a la realidad y a la cotidianidad para que en ese acercamiento el estudiante entienda cómo ha surgido la transformación y el cambio, y sepa lo que quiere hacer con la lengua. Esta idea se asocia a una perspectiva cognitiva como Ruíz Campillo (1998) ha manifestado, pues la descripción operativa del sistema consiste en decir el cómo, el cómo hacer y cómo interpretar los objetos del sistema dejando a un lado el qué instrumental.

5.1.5 Análisis de la entrevista cinco

En la entrevista con la profesora cinco, se encontró que el uso en exceso de apelaciones a explicaciones teóricas corre el riesgo de que los estudiantes incurran en errores. Tal y como lo afirma Ruíz Campillo (1998) a propósito de la reconstrucción de un modelo lingüístico tradicional que obedezca mejor a criterios de rapidez y efectividad con respecto a la comprensión del sistema de manera que produzca resultados semejantes al de los nativos. Esta idea corrobora la búsqueda incesante por otras formas de introducir asuntos del dominio gramatical desde un enfoque más cognitivo: “la dificultad radica más en la manera en cómo me acerco a la enseñanza de la nueva estructura” (ver Anexo 5), esto evidencia que la dificultad no radica en la gramática en si misma, sino en el abordaje metodológico que se le ha dado en el aula de lenguas extranjeras. Por esto, se espera que en las pautas (elaboradas en este proyecto investigativo para abordar la temática de los verbos pseudocopulativos) el *input* ofrecido se convierta en un *intake* deseable y un *output* verificable.

Por último, en la entrevista se rescata la idea de recurrir, en momentos de dificultades, a un enfoque léxico que puede estar asociado a la gramática cognitiva, la profesora entrevistada manifiesta que “la gramática cognitiva apela al enfoque léxico, porque con el enfoque léxico se hacen asociaciones de imágenes” (ver Anexo 5). Esto concuerda con la concepción experiencialista del pensamiento como parte de un sistema conceptual en cuyo centro se encuentra la percepción entendida como fuente primera o insumo vital para las posteriores conceptualizaciones lingüísticas a través de los sentidos.

Sin embargo, una de las conclusiones a las que se pudo llegar después de analizada la entrevista con la profesora cinco, es que a pesar de incluir la gramática cognitiva en la clase, particularmente en el caso de presentarse dificultades, se esperaría que hubiera profundizado en el uso particular de la imagen tal y como lo hace la lingüística cognitiva, dado que el uso de la iconografía ha sido común en la enseñanza de segundas lenguas y ha experimentado el surgimiento como innovación y el fracaso tal y como lo explica Richards y Rodgers 1998:

El Método Directo está inspirado en el Método Natural, que defendía que una lengua puede aprenderse sin traducir ni usar la lengua materna del alumno. El significado se transmite a través de la acción y la demostración. Sin embargo, en muchas ocasiones eran necesarios grandes esfuerzos y mucho tiempo para explicar el significado de las palabras, cuando la traducción hubiera sido una técnica mucho más eficaz (Brown 1973). Pronto se

empieza a proponer la lectura en la lengua meta como un objetivo más razonable a la hora de aprender una lengua extranjera, y como se considera que el vocabulario es un componente esencial en la comprensión lectora, su estudio pasa a convertirse en uno de los aspectos más importantes en el aprendizaje de segundas lenguas. Surgen las primeras listas con las 2000 palabras más frecuentes en inglés, cuyo conocimiento ayudaría en gran medida en la lectura de los textos escritos y que llegaron a ser una referencia obligada en la elaboración de materiales de enseñanza. (Citado en Álvarez (s.f), p.38).

Respecto al caso propuesto en la entrevista: “si un estudiante extranjero dice ponerse doctor, por ejemplo, porque piensa que cualquier verbo cambio puede expresar transformación, porque él no entiende esas sutilezas. O de pronto entendió que cualquier verbo de cambio se puede usar para expresar transformación”. A lo que la profesora cinco respondió que ella acudiría al enfoque léxico por tratarse este de un enfoque que recurre a la gramática cognitiva.

Ah bien, en ese caso me apoyo en el enfoque léxico que como tal vez ustedes ya saben por sus estudios está muy relacionado con el enfoque de la gramática cognitiva. La gramática cognitiva apela al enfoque léxico porque con el enfoque léxico se hacen asociación de imágenes , entonces cuando yo hago asociaciones con imágenes le permito al estudiante ampliar su vocabulario y analizar esa imagen de por qué esa imagen, en el caso de *poner + una* emoción explicar de por qué en el caso de ponerse doctor es más ponerse una emoción y llegar a ser doctor o volverse más un cambio drástico en la personalidad; entonces, lo que haría sería una serie de asociaciones que le permitan al estudiante en una casilla por ejemplo el ponerse por medio de las imágenes cuáles serían esas expresiones que se usarían con ponerse cuáles serían con volverse y cuáles serían con quedarse y que ellos hagan los contrastes (ver Anexo 6).

Por lo tanto, la profesora usaría la gramática cognitiva para abordar la explicación de los verbos, pero si se presenta una dificultad de incomprensión por parte del estudiante extranjero, recurriría al enfoque léxico que puede asociarse al cognitivo porque ambos parten de la semántica para el abordaje conceptual. Los enfoques se relacionan entre sí ya que según Baralo (1997) el enfoque léxico se fundamenta en la red semántica que una persona va tejiendo; esta crea asociaciones de significado y de conceptos de acuerdo a sus experiencias y a sus aprendizajes, por ejemplo, el color negro se asocia a oscuro y oscuro se relaciona con la noche y se opone al blanco. Las relaciones entre entidades se pueden dar por oposición o proximidad, entre otros mecanismos.

La premisa anterior se asocia con la teoría del prototipo de la gramática cognitiva que según Cuenca y Hilferty (1999) es “lo más representativo que los seres humanos tienen en sus

esquemas mentales”; por ejemplo, la primera representación que podría llegar a la mente mientras se piensa en una fruta podría ser manzana o pera. La manzana o la pera serían el valor prototipo, lo más alejado al valor prototipo se queda en la periferia. Entonces se puede decir que tanto en el enfoque lexical como en la gramática cognitiva se establecen redes semánticas-cognitivas que se van forjando a medida que se aprenden nuevos lexemas, y a medida en el que el ser humano va tejiendo experiencias con la lengua.

De las cinco entrevistas se concluye:

- Una vez más se confirma que las clases ELE son desarrolladas por los profesores a partir de un material de apoyo que se etiqueta como moderno. En general, la muestra de profesores afirma haber acudido a un material novedoso como *Abanico (2013)*, el cual promulga avances teóricos en la enseñanza-aprendizaje de ELE, en posturas innovadoras con respecto a la adquisición de lenguas y sobretodo contrarestando con la perspectiva clásica de los manuales de lengua extranjera. A pesar de que los profesores se apoyan en nuevas corrientes como la gramática cognitiva, ellos reconocen ser estructuralistas en su modo de transmitir conceptos y dar explicaciones frente a las dificultades.
- Así mismo, se observa que los profesores en general muestran una gran variedad de conocimientos teóricos respecto al aprendizaje y a la enseñanza de lenguas extranjeras, sin embargo, su amplio abanico ante el influjo de métodos, enfoques y perspectivas diversas, les impide profundizar en los mismos y adecuar de manera más coherente y precisa sus explicaciones frente a temas gramaticales considerados difíciles. Lo anterior debido a las muchas contradicciones encontradas en sus argumentos. Todos parten del principio base a partir del cual se elige el método o el enfoque de enseñanza de lenguas extranjeras dependiendo de las necesidades particulares de un determinado grupo.
- De igual manera, la influencia de una posible interpretación gramatical de la obra de Noam Chomsky “*Aspectos para una teoría de la sintaxis*” fue trasladada a las aulas de clase de lengua extranjera, sin que fuera este el objetivo original de la obra chomskiana, es así como tal posible interpretación gramatical ejerce todavía su influencia en el salón de clase ante la imposibilidad de desprenderse de explicaciones morfosintácticas al momento de analizar asuntos tales como los verbos pseudocopulativos o de cambio. A pesar de que muchos de los manuales plantean en sus objetivos seguir corrientes

comunicativas o funcionales, al interior de sus páginas se encuentran explicaciones que recurren frecuentemente a la gramática descriptiva, y a un conjunto de reglas que regulan la lengua.

- Además, se contempla que en el momento en que se presentó el caso hipotético de incomprensión por parte de un estudiante extranjero frente al tema en cuestión, la mayoría de los profesores convergió en un momento de vacilación y recurrió a estructuras morfosintácticas o estructurales a pesar de que en el comienzo ellos dijeron ser abanderados de otros enfoques o métodos. De igual modo, los profesores recurrieron al enfoque léxico como otra posible perspectiva que puede ser eficaz para abordar la enseñanza de los verbos pseudocopulativos en cuestión.
- Otro elemento a destacar en estas entrevistas es el ingreso del filtro afectivo que, junto con el aprendizaje significativo, influyen de manera positiva o negativa induciendo u obstruyendo el caudal lingüístico, lo cual tiene repercusión directa en la motivación. Un enfoque tradicional es desmotivante para el estudiante por implicar la memorización de largas listas de usos fuera de contexto y de su ámbito de significado, además de la pasividad del aprendiz limitando sus capacidades cognitivas al ejercicio de la memorización. Cabría entonces decir que el *input* es más susceptible de verse interferido en un enfoque descriptivo y estructural.
- Finalmente, pese a que los profesores le apostaron a la gramática cognitiva en la planeación de sus clases, se hubiera esperado que los profesores hubieran profundizado en el uso particular de la imagen en la manera en que lo hace la gramática cognitiva, ya que el uso de la iconografía ha sido común en la enseñanza de lenguas extranjeras en otros enfoques precedentes tales como: el método audiovisual y el método directo.

5.2 Corpus dos: distintas gramáticas que explican los verbos pseudocopulativos

A continuación, se presenta el *corpus* dos, que se compone de los diferentes tipos de gramáticas. Las gramáticas, según el Vademecum de la lengua española, evidencian desde distintas teorías lingüísticas explicaciones frente al sistema verbal y a la naturaleza de la lengua. Con la explicación que proveen las distintas gramáticas se examinó la manera como se están explicando los verbos pseudocopulativos objeto de estudio. De igual manera, se analizó si este abordaje resulta pertinente para un estudiante de Español como Lengua Extranjera (ELE).

5.2.1 Gramática Descriptiva

La primera gramática que se analizó fue la *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*, que es la compilación de una investigación científica y técnica de la lengua española hecha por la *Real Academia de la Lengua Española* y dirigida por Ignacio Bosque y Violeta Demonte (1999). Esta obra se sintetiza en tres volúmenes, de los cuales los dos primeros abordan la sintaxis, las relaciones aspectuales, modales y temporales y, el último, la morfología. El tema que compete a este proyecto investigativo, es decir, los verbos pseudocopulativos se encuentran en el capítulo *Complementos predicativos obligatorios seleccionados por verbos intransitivos*. En el capítulo se parte de las siguientes generalizaciones: los verbos pseudocopulativos son verbos de cambio y de estado, el contenido semántico de estos verbos es esencialmente aspectual y denotan cambio de estado o, a veces de posición. Así mismo, sus complementos predicativos especifican el cambio de estado o posición, y sus complementos predicativos forman una unidad semántica. Con respecto al estado, este no es de la misma naturaleza en todos los casos en todos los verbos de cambio. Finalmente, el estado resultante no es de la misma naturaleza.

-*Ponerse*: implica un cambio de estado generalmente transitorio.

-*Volverse*: implica un cambio que se concibe como indefinido o más o menos permanente.

-*Hacerse*: puede seleccionar un predicado de nivel individual realizado mediante un sintagma nominal sin determinante o un sintagma adjetival, como en (12) y (13).

(12) Julio se hizo {rico/muy egoísta} con los años.

(13) Julio se hizo {cansado/de mal humor} con los años. (Demonte, Bosque, 1999. p. 2511).

-*Quedarse*: no parece indicar la transición que lleva al estado. Es incompatible con sujetos inanimados y con la construcción pasiva adjetiva, que tiene ya un agente sobreentendido. Como se ve en los ejemplos (14), (15) y (16) que cita la misma gramática descriptiva.

(14) “El hombre (se) quedó quieto, sin moverse mientras que la enfermera le extraía la sangre”. (p.2511.).

(15) “La llave (se) quedó perdida entre la hierba”. (p.2512).

(16) “La situación (se) quedó bien aclarada por las autoridades”. (Demonte, Bosque, 1999. p. 2512)

A continuación, se proporcionan ejemplos que corroboran sus generalizaciones:

(17) “Julio se puso borracho en la fiesta. (Cf. Juan se volvió borracho y perdió el trabajo.)” (Demonte, Bosque 1999. p. 2512).

(18) “El niño se puso {malo/enfermo}. (Cf. Juan se volvió {enfermo/una persona enfermiza}”). (p.2512.).

(19) “Mi padre se puso loco (=furioso). (Cf. Mi padre se volvió loco (= demente))”. (p.2512).

La razón por la cual solo los predicativos de *volverse* pueden llevar sintagmas introducidos por el artículo indefinido es que estos últimos designan tipos, es decir, conjunto de propiedades caracterizadoras y permanentes. Como en los ejemplos (20) y (21) citados en la gramática descriptiva.

(20) “Julio {se volvió/*puso} (un hombre) ermitaño”. (p.512).

(21)” Stella {se volvió/*puso} una profesional exitosa”. (p.512).

El verbo pseudocopulativo *quedarse* toma como complemento un elemento predicativo que introduce el estado resultante de un cambio transitorio o permanente. Este verbo a diferencia de los anteriores no parece especificar la transición que lleva a ese estado. Compárese las siguientes oraciones (22), (23), (24):

(22) “Juan (se) quedó contento con el regalo que le hicieron. (No implica “Juan se alegró” (cf. Juan {se puso contento/se alegró}.)” (Demonte, Bosque, 1999. p. 2513)

(23) “Juan (se) quedó {ciego/mudo} por muchos años. (cf. Juan se volvió ciego (*por muchos años))”. (p.2513).

(24) “Juan quedó bien curado después del tratamiento”. (p.513).

La gramática descriptiva como su nombre lo indica, se encarga de describir meticulosamente una serie de fenómenos lingüísticos en este caso los verbos de cambio. Las descripciones realizadas en este tipo de gramática pueden resultar incluso inteligibles para un nativo hispanohablante que no tenga acceso a conocimientos lingüísticos debido al carácter metalingüístico y a los usos de tecnicismos que se hallan en las explicaciones de esta gramática. Estas descripciones son accequibles a un público especializado tales como lingüistas o filólogos. Para explicar los verbos objetos de estudio se parte de la asimetría de los verbos copulativos con los pseudocopulativos y se ejemplifican unos usos normativos a través del dialecto peninsular.

La gramática descriptiva no fue diseñada para ser llevada al aula de ELE, pues su único objetivo es describir el sistema lingüístico del español. Sin embargo, en algunos manuales o

gramáticas de ELE tales como como: *Gramática nivel avanzado B2* escrita por Concha Moreno García en el año 2018, *Competencia gramatical en uso B2* escrito por Antonio Cano et. Al (2016), *Gramática contrastiva para brasileños* escrito por Moreno (2012), entre otros manuales de ELE y gramáticas, se evidencian las mismas asociaciones entre los verbos pseudocopulativos y los verbos copulativos que muestra la gramática descriptiva. Resulta bastante contradictorio el saber que manuales tan recientes de ELE siguen preceptos de una gramática que no está pensada para el aula de ELE. Se cree que este tipo de explicaciones puede resultar bastante confuso y desmotivador para un estudiante de ELE porque sólo obtendría descripciones desarticuladas de la realidad.

5.2.2 Gramática Funcional

El libro de gramática funcional titulado *Competencia gramatical en uso B2* por Antonio Cano et. Al. (2016) se fundamenta en el *MCER* y el *PCIC* por ser estos documentos guías para la enseñanza de lenguas extranjeras. Analizando el abordaje de los verbos objeto de estudio en la obra de gramática funcional se observa en primera instancia un uso de los verbos en contexto. Los autores introducen la significación del verbo *ponerse* a partir de una historieta con el fin de que el lector se sumerja en la realidad de la lengua meta. Desde el primer momento en el libro de gramática mencionado, hay una significación y un uso en contexto. Luego el autor da una explicación de tinte gramatical en el que simplifica una fórmula sintáctica con un significado como por ejemplo: “hacerse + sustantivo / adjetivo. Expresa un cambio de cualidad, estado o situación. Es un cambio voluntario e implica interés y esfuerzo” (Cano *et al.* 2016, p.52). Así mismo, los autores consideran que este verbo se asocia con el verbo *ser*.

Los autores interpretan el verbo *hacerse* desde criterios de voluntad lo cual resulta bastante interesante ya que es una manera diferente de abordar el significado de estos verbos complejos. No obstante, si se analiza el verbo *volverse* que se evidencia en el titular del diario peruano *Trome* (25) no se observa el criterio de involuntariedad.

(25) “El carpintero que se volvió pintor de cuadros... ¡y de los buenos!”

En este diario peruano en versión digital, el enunciador (25) quiere enaltecer el nuevo oficio del José Zapata quien antes era carpintero y de un momento a otro se volvió un pintor de cuadros “de los buenos”. En esta oración, extraída de un artículo periodístico, no se evidencia el valor de involuntariedad del sujeto que realiza la acción, pues, según el mismo artículo, él desde niño mostraba aptitudes para la pintura; sin embargo, por sus necesidades monetarias no había tenido

la oportunidad de mostrar su talento. El periódico digital no le ha quitado el valor de voluntariedad al sujeto, lo que evidencia que *volverse* expresa un giro inesperado de su estado. El verbo *volverse* en este contexto también implica un cambio producido por la voluntad del sujeto que realiza la acción, por ende, sería más pertinente precisar la ambigüedad que presenta *volverse* y *hacerse* ya que ambos verbos pueden tener valores de voluntariedad.

Por otra parte, se observa la misma asociación entre el verbo *hacerse* y el verbo *ser*, los cuales siguen siendo postulados de la gramática descriptiva. A pesar de que la gramática funcional sí está pensada para ser abordada en el aula de ELE, en esta obra se conserva la misma premisa de una gramática descriptiva que no está hecha para estudiantes de lenguas extranjeras. Otra de las premisas de la gramática funcional es que el sistema lingüístico se deduce a partir del uso en contexto y de su funcionalidad, entonces el hecho de mostrar explicaciones gramaticales de esta índole descriptiva contradice los postulados de este tipo de gramática.

-*Volverse*: Cano *et al.* (2016) afirman que “*volverse*+ adjetivo/ artículo indefinido+ sustantivo” (p.52). *Volverse* se equipara con el verbo *ser*. El proceso es voluntario y se asocia este verbo con características negativas y de defectos físicos o psíquicos. Sin embargo, se cree que los verbos no se pueden caracterizar desde los criterios positivos o negativos. Se considera que la caracterización que hacen los autores está sesgada a lo negativo y no funciona en todos los casos como en el mismo ejemplo (25) que no devela ningún valor negativo; al contrario, se busca enaltecer al sujeto que cambió de estado o de identidad. Se piensa que los verbos por sí solos no tienen un valor, son neutros, el valor se les da en el contexto y de acuerdo a la intención de los interlocutores.

-*Ponerse*: “*ponerse*+ adjetivo/ preposición y sustantivo” (Cano *et al.*, 2016, p.52): el verbo *ponerse* se usa para expresar cambios accidentales que no son definitivos. Se emplea con “adjetivos de color, aspecto estado de ánimo, salud”. (Cano *et al.*, 2016, p.52). Además, los autores dicen que se usan con preposición, pero nunca se usan con sustantivos. No obstante, ¿Qué pasaría con expresiones de diversas variedades del español como la colombiana (variedad de las autoras del presente documento) y específicamente en (26) que significa estar alerta?

(26) Se puso mosca.

-*Quedarse*: “*quedarse*+ adjetivo/participio/ complemento preposicional” (Cano *et al.*, 2016, p.52). Este verbo se utiliza con cambios que pueden ser permanentes o de corta duración. *Quedarse* se asocia con el verbo *estar*. La equiparación que hace esta gramática entre el verbo *quedarse* con

el *estar* no es una regla general para todos los casos como en (28) ya que este sintagma no corresponde semánticamente a (27).

(27) yo estoy cansada

(28) yo me quedé cansada.

Además, el estudiante de ELE debe hacer un doble proceso de asociación. Dentro de la explicación gramatical sugerida para la comprensión de los cuatro verbos en cuestión los autores circunscriben los verbos *hacerse* y *volverse* dentro de las esferas de los verbos copulativos *ser* y *estar* respectivamente. Por una parte, los verbos *hacerse* y *volverse* se asocian al *ser* mientras que el *quedarse* y el *ponerse* al verbo *estar*. Sin embargo, se encuentra que esta explicación no puede ser una generalización dado que en el ejemplo “yo soy tacaño” o “yo soy borracho” no cabrían los pseudocopulativos *hacerse* y *volverse*. Así la oración “se hizo tacaño” o “se hizo borracho” carecen de sentido.

En cuanto a los verbos *ponerse* y *quedarse*, resultarían agramaticales las oraciones (29) o (30) si se asocia a (32)”, las (29) y (30) carecen de sentido.

(29) *Yo me puse casada.

(30) *Yo me quedé casada.

(31) Yo estoy casada.

Esta gramática considera que el estudiante de ELE puede entender el sistema lingüístico desde la realidad de su uso y de su contexto tal como el autor lo presenta al comienzo. En su uso el autor devela que el verbo *hacerse* se emplea con sustantivos o adjetivos que expresan clase por ejemplo religión, profesión, nacionalidad. Estos usos resultan bastantes similares al verbo *volverse* como en (32) debido a que en el ejemplo citado *volverse* también se usa para profesión y religión. Así que un estudiante puede no entender la distinción entre *volverse* y *hacerse*.

(32) Mateo se volvió médico y cristiano.

-*Volverse*: “implica un cambio permanente de cualidad o clase” (Cano *et al*, 2016, p.52). Se cree que, entre *volverse* y *quedarse*, *quedarse* implica más un cambio permanente así que el criterio de permanencia en *volverse* queda ambiguo con respecto a *quedarse*. A la luz de la enseñanza de la gramática funcional en el aula de ELE, se puede decir que esta funcionaría en la medida que no adoptara unos criterios descriptivos, sin embargo, la obra utiliza varias herramientas didácticas como el *comic* para poner en contexto al estudiante de ELE en la temática de los verbos objeto de

estudio. Sería más oportuno que en la gramática funcional no se utilizara criterios limitados que podrían causar ambigüedades en el estudiante de ELE.

5.2.3 Gramática comunicativa

Matte Bon en su *Gramática comunicativa del español* (1992) propone la explicación de la gramática a partir del funcionamiento de la lengua española desde el marco comunicativo para la enseñanza de español a extranjeros o para los nativos que desean entender o reflexionar el sistema de una manera contextualizada. En la obra, el autor ofrece explicaciones para resolver fenómenos que se encuentran al interior del sistema. Esta obra hace parte de las tendencias más recientes sobre gramática y en la forma moderna de abordar su enseñanza para extranjeros. El autor afirma que la gramática comunicativa “nace en el aula y para el aula” (p. VI).

Por tener un aspecto comunicativo Matte Bon sugiere una gramática que tenga en cuenta el registro, pues un acto de habla muy culto en un contexto informal quedaría inequívoco. Por tal razón, su propuesta se basa en una gramática en situación de acuerdo con los matices comunicativos de uso e intención. ¿Podrá Matte Bon abordar una explicación más pedagógica en ELE sobre los verbos pseudoculativos desde su gramática comunicativa?

En el plano de uso, Matte bon asevera que el sujeto sufre cambios o transformaciones que se explican a partir verbos y perífrasis verbales. Sin embargo, para este análisis sólo se van a tener en cuenta los verbos *volverse*, *hacerse*, *ponerse*, y *quedarse* que hacen parte del objeto investigativo.

-*Volverse*: Matte Bon (1992) afirma que estos verbos se usan en transformaciones rápidas pero definitivas que denotan casi siempre “una evolución hacia algo negativo. Para hablar de una evolución hacia algo positivo se utiliza preferentemente ponerse” (p.54). No obstante, se piensa que los verbos pseudoculativos per se no tienen valores ni positivos ni negativos sino como lo dice Gorp (2017) tiene valores prototípicamente más negativos en su uso. La carga semántica de estos verbos se obtiene por la intención de los enunciadorees y el contexto donde se produce el acto de habla. Aunque Gorp (2017) en su estudio semántico asevere que el verbo es más prototípicamente negativo, la autora no afirma que suceda en todos los casos, por ende, se cree que este matiz lo debe reflexionar el estudiante a partir del valor básico del verbo.

-*Ponerse*: según Matte Bon, este verbo se refiere a cambios momentáneos, los cuales no parecen durar en el tiempo, usualmente se utiliza con adjetivos y se usa “para hablar de características que adquiere provisionalmente el sujeto” (Matte, 1992, p.54). Esta es una afirmación bastante

próxima a la realidad de la lengua y devela un uso pertinente. Sólo se critica el hecho de aseverar que este verbo se usa generalmente para denotar cambios positivos. Según Gorp (2017) el verbo *ponerse* tiene valores prototípicos de estados de ánimo, posturas, posición corporal y color en su mayor porcentaje, contrario a lo que muestra Matte Bon. Esta premisa se sustentará además con el caso (33)

(33) María se puso roja.

Si se observa la oración (33), el verbo *ponerse* no determina una acción positiva en este sintagma. El adjetivo rojo tampoco demuestra un valor positivo o negativo, sólo se le puede otorgar un valor hasta que se encuentre esta proposición en un contexto comunicativo real.

-*Hacerse*: Matte Bon (1992) afirma que:

“Se emplea tanto con adjetivos como sustantivos en el último caso el sustantivo puede ir o no introducido por un artículo indeterminado. El uso del artículo añade un matiz ponderativo que la expresión sin artículo no tiene, de ahí que parezca más fría y objetiva” (p.55).

Este tipo de explicaciones resultan ser más descriptivas que comunicativas debido a que el autor usa una serie de especificidades de tipo estructural con una terminología bastante confusa y descontextualizada. También, en la obra se retoman postulados de gramática estructural que no demuestran el valor comunicativo que propone Matte Bon en sus objetivos. Por otra parte, Matte Bon (1992) afirma que “se utiliza hacerse + artículo determinado + adjetivo” (p.55). Esta premisa sólo contradice el objetivo que Matte Bon propone en su libro, pues no ofrece un contenido en situación comunicativa apartado de excepciones. ¿En qué se diferencia la gramática comunicativa de la gramática descriptiva, si ambas contemplan los verbos desde su estructura? Aunque Matte Bon afirma que esta es una gramática creada y pensada para el aula de ELE, las explicaciones de los verbos demuestran lo contrario porque siguen siendo una copia de la gramática descriptiva. ¿En dónde estaría el argumento pedagógico de estas explicaciones para un grupo extranjero que aprende español? Con este ejemplo se ratifica que el uso de fórmulas estructurales sigue vigente en el abordaje de la enseñanza de los verbos pseudocopulativos en los manuales y gramáticas consultadas. A pesar de que intenten cambiar de paradigma, se observan muchas contradicciones en las explicaciones de estos verbos. Al parecer el uso de fórmulas estructurales es la estrategia más confiable que se utiliza en el momento en que hay dudas sobre el sistema pese a que se hable de una gramática comunicativa. Así mismo, Matte Bon asevera que el verbo *hacerse* se usa para hablar de ideologías, profesión, edad, religión, etc. Una descripción de este tipo puede ser

bastante limitante para el estudiante extranjero que sólo usará el verbo *hacerse* en el ámbito profesional. No obstante, en (34) *hacerse* no es el único verbo que expresa cambio sobre profesiones o religiones.

(34) Pedro se volvió abogado y cristiano.

-*Quedarse*: Matte Bon (1992) dice que se emplea “para referirse un estado/ característica que se atribuye a un proceso presentándolo como resultado o la consecuencia de una situación de uno (os) suceso(s) o de una (s) actividad (es) anterior (es)” (p.56). La descripción de Matte Bon no es bastante clara ni diferenciadora ya que tanto, *volverse*, como *quedarse* y *hacerse* pueden constituir cambios de estados productos de un proceso y de una situación o suceso anterior. Por ejemplo, si un hablante dice (35) se observa un cambio en la característica del personaje en este caso Laura que por una situación anterior (la muerte de su madre) se transformó y ahora es amargada.

(35) Laura se volvió amargada después de la muerte de su mamá.

(36) Se hizo doctor después de 10 duros años.

Lo mismo sucede si se examina el ejemplo (36) ya que hay un cambio en la característica del sujeto que por un proceso se transforma en doctor. Así que un estudiante extranjero no podrá identificar las sutilezas que diferencian estos verbos pseudocopulativos desde Matte Bon.

5.2.4 Gramática Pedagógica

Lieberman (2007) en su libro *Temas de gramática del español como lengua extranjera* promete ser una gramática para extranjeros que desean aprender el español con la variedad diatópica argentina. La autora afirma que estos verbos de cambios son usados para expresar una transformación que el sujeto antes no tenía. Además, afirma que al igual que los verbos copulativos requieren de un predicativo que no admite el pronombre “lo” y finalmente la autora distingue la categoría verbos de estado y resultado en la que aparecen los verbos *ponerse* y *volverse*.

-*Ponerse*: Lieberman (2007) asevera que “los predicativos que acompañan a *ponerse* denotan estados transitorios” (p.153) y “pueden ser construcciones sustantivas siempre con artículo definido” (p.154). Además, la autora expresa que *ponerse* puede ser compatible con el verbo copulativo *estar* debido a que estos verbos denotan eventos de carácter episódico, como en (37) y puede ir acompañado de adjetivo, participio, y construcción preposicional.

(37) Se puso bravo /está bravo.

Esta explicación retoma postulados estructurales que especifican las categorías gramaticales que acompañan al verbo *ponerse*. También hace un paralelismo entre los verbos pseudocopulativos y los copulativos. La idea de establecer conexiones entre los verbos copulativos y pseudocopulativos representaría un doble desafío para el estudiante extranjero quien debe hacer un doble esfuerzo y un proceso bidireccional, ya que debe asumir los verbos *ser* y *estar* para poder asociarlos a los verbos de cambio. Aunque el estudiante ya tenga un conocimiento consolidado del verbo *ser* y *estar* no parece ser la estrategia más pedagógica que un profesor le diga a los estudiantes que piensen los verbos copulativos para utilizar los pseudocopulativos. Con esto el estudiante no reflexionará sobre los verbos objeto de estudio, sino que hará un procedimiento mecánico.

-Hacerse: Lieberman (2007) asegura que el verbo es “intercambiable con *volverse*, pero contiene un rasgo de voluntariedad del que este último carece, como en se volvió pobre después de la crisis” (p.153) Dicho de otro modo, si se comparan los verbos *volverse* y *hacerse*, *hacerse* representa más voluntad en el sujeto que tiene el cambio que *volverse*. Esta idea es similar a la que propone Gorp (2017) sin embargo, se citará el ejemplo que Gorp mostró en su estudio semántico para contrarrestar esta idea. Chirbes (1995) escribe:

(38) Sé que, la noche después del entierro de tu tío, ella te subió a la habitación en que había muerto, y te pidió perdón. “Les hice tanto daño a tus padres”, te dijo. Tenía miedo de que el negocio de la muerte no le resultara rentable y, durante algún tiempo, se volvió mística, acudió a la iglesia, recibió a los curas en casa y llevó a cabo obras de caridad. (Citado en Gorp, 2017, p. 220).

En el ejemplo (38) que cita Gorp (2007) extraído de Chirbes, se ve claramente que una mujer por decisión y voluntad se vuelve mística. Esta idea contrapone lo expuesto por Liberman (2007). En (38) se evidencia que el sujeto por deseo va a la iglesia y acude para cambiar y ser mística. Así que no en todos los casos del uso del español *volverse* representa involuntariedad en el sujeto que se transforma. El verbo *hacerse* admite según Liberman (2007) predicativos formados por construcciones preposicionales, adjetivos o sustantivos que pueden ir o no acompañados de artículos.

En esta obra se analiza un bagaje descriptivo con varias reglas gramaticales, con múltiples usos que le sugieren al estudiante extranjero una memorización de usos que no generan ninguna reflexión consciente frente al sistema. La situación anterior sería desmotivadora si se le dice al estudiante extranjero que aprenda una lista de uso por cada verbo. El aprendiente no entenderá los usos, ni los contextos ya que solo memorizará una serie de reglas desarticuladas en contextos

reales. La técnica didáctica que propone Lieberman no es la más pedagógica ni adecuada para invitar al estudiante de ELE al aprendizaje de una lengua extranjera, menos si el apelativo de esta gramática es “pedagógica”, en realidad, esta retoma postulados de la gramática descriptiva que no está destinada para ser aplicada en el contexto de una lengua extranjera. Por el contrario, una verdadera gramática pedagógica se basa en “el tipo de análisis e instrucción gramatical diseñado para las necesidades de los estudiantes de lenguas segundas”(Viúdez, 2004, p. 3).

-*Quedarse*: Lieberman (2007) afirma que “quedarse indica el estado resultante de un cambio, pero no denota características permanentes a diferencia de *volverse*” (p.152). Esto quiere decir, que la autora contempla *volverse* con un valor más permanente que el verbo *quedarse*. Pero si se analiza (39), este desmiente la premisa expuesta por la autora ya que la proposición (39) indica que el cambio que sufrió el sujeto es definitivo. Gorp (2017) afirma que “*volverse* destaca el carácter completo y (más o menos) permanente del cambio” (p.220). Esta afirmación sigue desvirtuando la idea de Lieberman sobre el valor permanente del verbo *quedarse*.

(39) Doris se quedó ciega para toda la vida después de un accidente en el laboratorio.

Por su parte *quedarse* en su valor de cambio se muestra “como pseudo-copulativo de permanencia en un estado” (Gorp, 2017, p350); lo cual sigue contradiciendo el valor que Lieberman le atribuye al verbo *quedarse*. Se cree que este tipo de explicaciones en el uso no serían apropiadas para un estudiante de ELE ya que, si el estudiante se enfrenta a una variedad de contextos reales del español se dará cuenta que estas explicaciones son bastantes superfluas y desarticuladas en varios contextos de uso, lo que generaría confusiones al estudiante de ELE. Además, en la obra se expone de nuevo una lista de descripciones propias de la gramática descriptiva como el hecho de decir que el sujeto es un agente animado que controla el estado, o el hecho de aseverar que este verbo se puede usar en forma imperativa, o que es equiparable con el verbo *ser* y admite adjetivo, participio, y construcción preposicional.

-*Volverse*: según la autora este verbo implica cambio resultante y se asocia con el verbo *ser*. En esta premisa se siguen observando las mismas descripciones tradicionales con explicaciones descriptivas que se muestran imperantes en varias gramáticas que dicen ser diseñadas para estudiantes de ELE. Esta gramática evidencia en sus objetivos el interés de crear una gramática más pedagógica, sin embargo, no hay mucha diferencia entre los postulados de los verbos pseudocopulativos que aparecen en la gramática pedagógica de Lieberman y los que aparecen en la gramática descriptiva.

5.2.5 Gramática Teórico Práctica

La gramática titulada *Gramática el referente que aún teoría y práctica* de Moreno, Hernández y Miki (2007) ofrece en su prólogo el diseño de una gramática de uso, destinada a los estudiantes de español como lengua extranjera que une los postulados teóricos y los prácticos. Esta es una obra que ofrece la coherencia entre los aspectos teóricos de la gramática con su práctica. La presente gramática afirma que parte del uso, de su estructura y de su funcionamiento para generar la reflexión sobre el sistema, sin embargo, los autores se contradicen cuando exponen el fenómeno de los verbos pseudocopulativos o de cambio, dado que no evidencian la reflexión de los verbos en cuestión.

-Volverse: Según Moreno *et al.* (2007), *volverse* se expresa a través de la siguiente fórmula: “volverse+ adjetivo + un (a) + sustantivos ‘+ adjetivo” (p.139). Además, “indica un cambio, una característica que antes no se tenía y que ahora sí caracteriza al individuo, el cambio suele ser involuntario o inconsciente” (p.139). Los autores recaen en el mismo precepto descriptivo-estructural que domina el abordaje de la gramática. Es por esta razón que en el aula de lengua extranjera se ha asociado la enseñanza de la gramática a reglas estructurales desconociendo las multiplicidades perspectivas de enseñanza de la gramática. Esto ocurre por explicaciones como las citadas al comienzo que se reducen a estructuras lingüísticas.

-Hacerse: Moreno *et al.* (2007) afirman que “volverse + adjetivo/sustantivo” (p.139). Además, este verbo se usa para expresar un cambio de cualidad voluntario o intencionado. A menudo “son cambios ideológicos o profesionales, no puede ir con adjetivos que expresan estados” (p.139). En la anterior fórmula se observan varios usos como lo hace la gramática descriptiva. En la gramática teórica práctica no se demuestra ningún intento por contextualizar al aprendiente ni por invitarlo a que observe y reflexione frente al funcionamiento del sistema tal y como lo establecían los autores en sus objetivos.

-Ponerse: Moreno *et al.* (2007), con respecto al verbo *ponerse*, proponen la siguiente fórmula: “ponerse+ adjetivo” (p.140). Además afirman que “expresan estados de ánimos, el cambio es involuntario. Como expresa cambio de estado no puede ir acompañado de adjetivos que expresen cualidad. También aparece con expresiones que equivalen a un adjetivo de estado” (p.140). Como se observa, los autores siguen las listas de usos y de descripciones. El hecho de que los autores aseveren que el verbo mencionado expresa cambio de estado no sugiere ninguna apuesta innovadora porque los verbos *hacerse*, *volverse*, *quedarse* y *ponerse* también expresan cambio, y

dentro de la clasificación de los adjetivos no aparece la tipología de estado así que es bastante ambiguo esta explicación.

-*Quedarse*: Según Moreno *et al.* (2007) la formula para este verbo es “quedarse+ adjetivo/ participio / complemento proposicional” (p.140) suele expresar pérdida de algo, en ocasiones lo que se pierde es el estado normal consecuencia del efecto que produce la acción” (Moreno *et al.*, 2007, p.140). Los autores continúan con afirmaciones ambiguas como el hecho de afirmar que los demás verbos de cambio denotan la pérdida del estado anterior y finaliza con una lista de expresiones fijas que aparecen en la lengua española, por ejemplo: “se quedó de piedra”, “se quedó en blanco”, entre otros. En estas expresiones fijas el verbo *quedarse* no siempre funciona con un adjetivo, también cabe la posibilidad de un sustantivo.

Se considera que a pesar de que esta obra es una gramática teórica y práctica no se evidencia la coherencia de las explicaciones con su visión práctica. Además, los criterios de consciencia o inconsciencia y voluntariedad e involuntariedad pueden ser ambiguos porque en varios casos y contextos de los verbos objeto de estudio se puede ver la voluntariedad del sujeto que se transforma. Así que este no puede ser el criterio definitivo en el caso de *volverse* y *hacerse* ya que ambos verbos pueden presentar voluntariedad en mayor o menor grado, véase (36) y su explicación. La involuntariedad del sujeto que sufrió la transformación con los verbos *ponerse* y *quedarse* se puede observar en (40) y (41) respectivamente.

(40) Marta se puso colorada al ver a su exnovio.

(41) Emilio se quedó sordo después del disparo.

Entonces, con estas premisas se afirma que hay otras sutilezas que deben mostrarse en las explicaciones para los estudiantes de ELE, este tipo de postulados pueden causar más contradicciones en los estudiantes.

De las cinco gramáticas se concluye que:

- En las gramáticas diseñadas para el aula de ELE hay una muestra de listas o descripciones meticulosas de usos o de reglas que están insertadas dentro de una gramática descriptiva, la cual no fue elaborada con el propósito de ser llevada al aula de una lengua extranjera. No obstante, las gramáticas que si son elaboradas para ELE conservan esos preceptos de antaño. Es decir, lo que se haya en las gramáticas diseñadas para el aula de ELE, es una simplificación de las descripciones que se encuentran en una gramática descriptiva.

- Además, se observó en las gramáticas consultadas que las fórmulas de corte morfosintáctico de los verbos en cuestión pueden fracasar en el uso real de la lengua, debido a que existen innumerables variedades diatópicas que contienen elementos pragmáticos y culturales, los cuales pueden transgredir cualquier intento estructural preestablecido.
- Así mismo, se analizó que tanto en las gramáticas diseñadas para ELE como en la gramática descriptiva se contempla un metalenguaje que puede ser inteligible para un estudiante de ELE, puesto que no permite una reflexión frente al sistema lingüístico extranjero y se aleja de situaciones comunicativas reales.
- En las gramáticas elaboradas para el aula de ELE se restringen los usos para cada verbo pseudocopulativo, como el afirmar que *hacerse* se emplea para ideologías, sin embargo, *volverse* también puede ser utilizado con esta categoría de uso. Estas afirmaciones dan a entender que este tipo de explicaciones podrían generar un sesgo en el estudiante de ELE, el cual podría considerar que los demás casos se alejan de las reglas.
- Para finalizar, se identificó que a pesar de que surjan gramáticas con perspectivas modernas como la gramática funcional, pedagógica, comunicativa, entre otras, se siguen camuflando postulados tradicionales para abordar la temática de los verbos pseudocopulativos, lo que deja entrever la asimetría entre la teoría y la práctica de esta temática compleja.

5.3 Corpus tres: manuales

Dentro del análisis del tercer *corpus*, esto es, la revisión de los manuales usados para la enseñanza del español como lengua extranjera, se tuvo en cuenta la variedad de compendios contenidos en la biblioteca central de la Pontificia Universidad Javeriana atendiendo al primer filtro sugerido por el *PCIC*, el cual indica el nivel a partir del cual se contempla la enseñanza de los verbos pseudocopulativos o de cambio B1/B2. La Pontificia Universidad Javeriana cuenta con un reservorio de manuales ELE, del cual se han escogido aquellos que se ajustan al *MCER*, cabe anotar que una gran cantidad de los manuales no se ajusta al *MCER*, aun siendo de editoriales reconocidas en el mercado como Oxford, Scott, Foresman and Company, McGrawhill, Difusión, Hodder & Stoughton Ltda, Editorial UPTC publicaciones, (Universidad Pedagógica Tecnológica de Colombia) entre otras. La razón, para que estas editoriales no se ajusten al *MCER* podría obedecer a que la entrada en vigor del *MCER* aconteció en el 2001 y varios de los

manuales fueron publicados antes de esta fecha. El análisis del tercer *corpus* se acoge al criterio de manual o libro que a la manera de una guía de instrucciones es diseñado para ser llevado al aula de clase. Por otra parte, dentro del repertorio analizado, algunos manuales clasificados en el nivel B1 y/o B2 no contemplan la enseñanza de los verbos en cuestión, tales son los casos de *Gente Joven* de editorial Difusión, o de *Vía rápida* también de esta editorial, *Aula Internacional 3* de editorial Difusión y *Aula internacional 5* nivel B2.2. El rango en tiempo cubierto por la pesquisa va desde el 2002 hasta el 2013, y la muestra de este *corpus* está entonces compuesta por los siguientes siete títulos de manuales en físico y dos virtuales.

1. *Gente 3. Curso de Español para Extranjeros*. (2001). Editorial Difusión. Nivel B1.
2. *Prisma*, (2002). Editorial Edinumen. Nivel B2.
3. *¡Vamos!* (2007). Mundo Español ediciones. Nivel B1.
4. *Aula Internacional 4* (2007). Editorial Difusión. Nivel B2.
5. *Gramática contrastiva del español para brasileños* (2007). Editorial Segel ELE. Nivel B2.
6. *Nivel avanzado B 2*. (2007). Editorial Anaya. Nivel B2.
7. *Abanico* (2013). Editorial Difusión. Nivel B2.
8. *RutaELE*. Nivel B2.
9. *TodoELE*. Nivel B2.

5.3.1 Manual uno: Gente 3. (2001). Curso de Español para Extranjeros. Editorial Difusión. B1

En el manual uno (Imagen 1) se observa una extrema simplificación en la explicación del concepto cambio, sin tener en cuenta que en la lengua española hay una gran diversidad verbal para expresar los cambios y que a su vez estos se encuentran clasificados con diversas etiquetas. De ninguna manera este manual atiende a los verbos pseudocopulativos o de cambio en sus dos acepciones como verbos plenos ni como verbos pseudocopulativos. Con respecto al verbo *quedarse*, como en (42), este se asume como equiparable a la forma (43), siendo verbos pronominales no tiene la función copulativa, esto, en el caso de (43), frase que no exigiría un complemento, mientras que (42) sí, al necesitar de un complemento (adjetivo) para satisfacer su función de pseudocopulativo. Por último, cabe resaltar que el cuadro explicativo, (Imagen 1), no concede ninguna explicación ni coherencia al respecto como se muestra en el caso (44).

El estudiante de ELE bien podría preguntarse si *tener* es un verbo que expresa cambio, cayendo en la falsa idea de clasificar el verbo *tener* como un verbo de cambio, mientras que en

realidad es un verbo pleno. Con respecto a (45) se podría decir que expresa semánticamente un sentido de acción no finalizada, por lo tanto, continua en el tiempo sin provocar cambio. Este tipo de explicaciones, podría decirse, carecen de orden y profundidad conceptual para la comprensión del estudiante ELE, al inclinarse en agrupar en una misma categoría denominada cambio una combinación aleatoria de verbos, colocaciones, perífrasis verbales, uso del *se* como pronombre personal y verbos plenos aislados generando confusión en el estudiante ELE.

(42) Se quedó viudo.

(43) Se divorció.

(44) Tuvo una hija.

(45) Siguió escribiendo hasta su muerte.

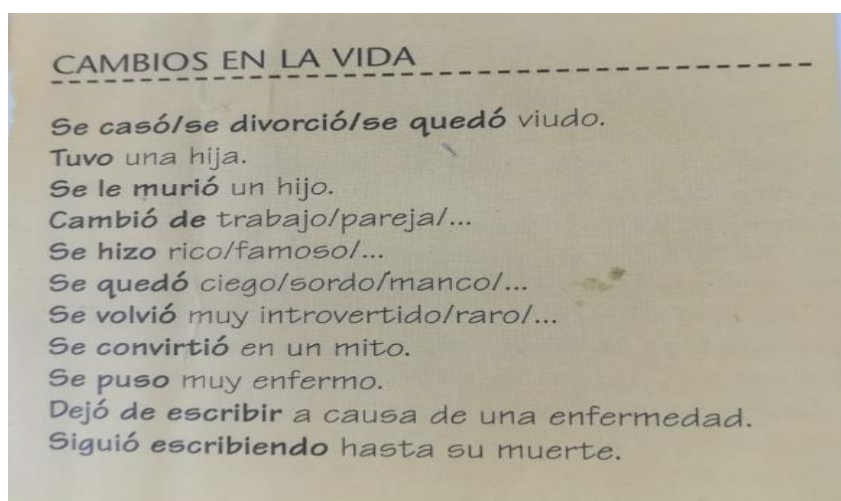


Imagen 1: *Gente 3* (2001). *Curso de Español para Extranjeros*. (Martín et al, p.31).

5.3.2 Manual dos: *Prisma*, (2002) Editorial: Edinumen. B2

En el manual dos (Imagen 2) se observa la enseñanza de los verbos pseudocopulativos a partir de un enfoque sintáctico que sigue contemplando patrones de categorías gramaticales. Sin embargo, cabe decir que respecto a otros materiales analizados en la muestra escogida, en *Prisma* se encuentran valores más semánticos y pragmáticos, por ejemplo, cuando se afirma que *volverse* expresa un cambio rápido y a veces duradero que suele ir hacia lo negativo. Esto mismo como lo muestra Gorp (2019) en la expectativa prototípica del verbo *volverse*, la autora afirma que este verbo tiene valores prototípicos tales como: “inesperado, anormal / valoración negativa- no deseado/no intencional- rápido, brusco” (p.281). En este manual hay un intento por proporcionar al estudiante de ELE un mecanismo a partir del cual es posible clasificar la experiencia del hablante con respecto al uso de los verbos de cambio a través de criterios semánticos, aspecto

fundamental en el proceso de comprensión. Sin embargo, respecto a la didactización de los verbos en cuestión, *Prisma* persiste, al igual que en el resto de manuales, en la repetición de fórmulas con el objetivo de que el proceso de aprendizaje sea estandarizado. Cabe decir que cuando un proceso de aprendizaje es estandarizado, este consiste en la pretensión de buscar que el estudiante tenga una única respuesta, a sabiendas que existe una multiplicidad de contextos comunicacionales que desbarataría esta pretensión.

Pese a que el *PCIC* introduce los verbos pseudocopulativos o de cambio a partir del nivel B1, *Prisma*, no lo contempla en este nivel sino en el B2, hecho que respalda lo dicho por la profesora tres (ver Anexo 3) respecto a la complejidad de los verbos y, por lo tanto, su conveniente abordaje en el siguiente nivel. Por último, se observa que en los usos del verbo *hacerse* se establecen las categorías de: ideología, religión, y nacionalidad, limitando al aprendiente de ELE al uso específico del verbo *hacerse* cuando de estos tres elementos se trate. Sin embargo, estas categorías también pueden ser usadas con el verbo *volverse*, como en los casos (46), (47), (48).

(46) El vecino se volvió comunista. (Ideología)

(47) El vecino se volvió protestante. (Religión)

(48) Mi prima se volvió francesa. (Nacionalidad)

Para el caso específico del verbo *hacerse*, se diría que las categorías escogidas por los autores fácilmente pueden también ser usadas por otros verbos como el caso de *volverse*, dicho de otro modo, el hecho no es segmentar los usos de un solo verbo a ciertas categorías, debido a que estos usos dependen del significado vehiculado por el verbo y la intención del hablante que enuncia el acto de habla.

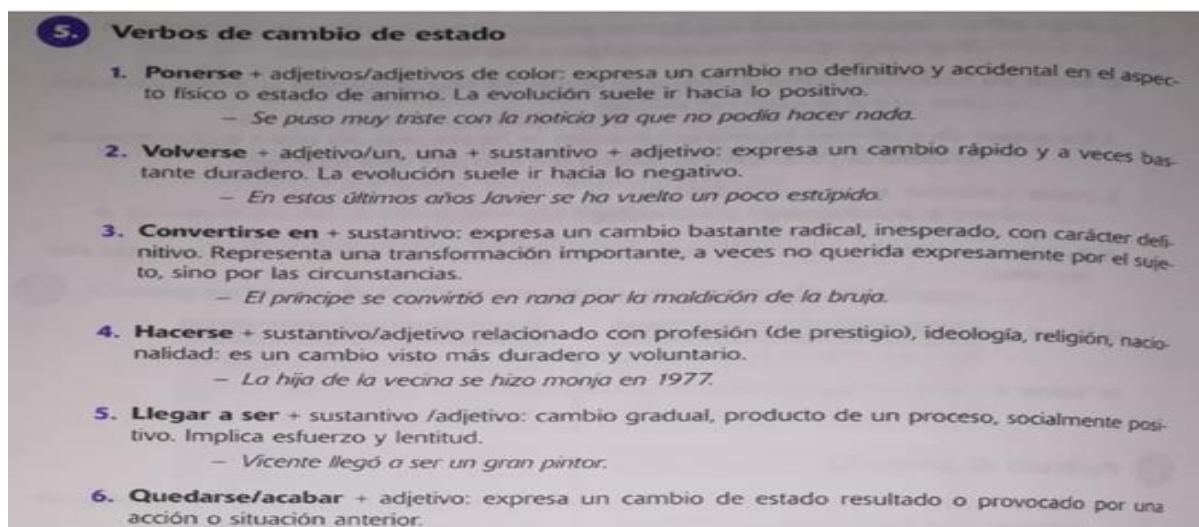


Imagen 2. *Prisma*. (González et al, 2002, p.86).

5.3.3 Manual tres: ¡Vamos!, (2007). Editorial: Mundo Español. B1

Este manual (Imagen 3) explica los verbos pseudocopulativos a través de la voz pasiva utilizando la fórmula: voz pasiva/se + 3ª p. y afirma que los verbos pseudocopulativos se usan para una transformación, un cambio de ánimo, de estado, de desarrollo y de resultado; es decir, que con respecto a la categoría *transformación*, se usa la colocación de cambio *convertirse en*. Para la categoría *cambio de ánimo*, se usan los verbos pseudocopulativos *volverse* + adjetivo/ como en (49) y *ponerse* +adjetivo y /o sintagma adjetival, como en (50).

(49) *volverse loco, intolerante.*

(50) *Ponerse contento, de buen humor.*

Para la categoría *cambio de estado*, se utiliza el verbo pseudocopulativo *ponerse*+adjetivo, como en (51) para la categoría de *desarrollo* usa varios verbos tales como: *crecer, envejecer, mejorar, enrojecer, engordar, adelgazar*; y finalmente para la de *resultado*, acude a la perífrasis *llegar a ser* + nombre, como en (52).

(51) *Ponerse pálido, enfermo.*

(52) *(llegar a) ser padrino, alguien.*

Se deduce entonces que para el verbo *volverse*, por ejemplo, los autores hacen uso de un único verbo de cambio como es el caso de la perífrasis *convertirse en*, no dando lugar a los demás verbos que también expresan cambio, por lo tanto, en la descripción del verbo *volverse* no se notan las sutilezas que los diferencian. De igual forma, en el manual *¡Vamos!* se asevera que el uso de algunos verbos reflexivos tales como *enfadarse, curarse* o *cansarse* también pueden

expresar cambios. Si se analiza, el verbo *curarse*, este no actúa en su función copulativa como sí lo harían los verbos *volverse*, *hacerse*, *quedarse* y *ponerse*; sin embargo, los autores aglomeran tres tipos de categorías gramaticales tales como voz pasiva, pseudocopulativos y verbos reflexivos para explicar los verbos de cambio, lo cual no es pedagógico ni didáctico para un estudiante de ELE. Además, el estudiante, debe aprenderse una serie de usos descontextualizados por cada verbo pseudocopulativo. Estas reglas gramaticales y de usos se tornarían arbitrarias si no están dentro de una situación comunicativa real.

Por otra parte, el manual en cuestión recurre al enfoque de gramática-traducción como estrategia para que el estudiante de ELE logre la comprensión “total” los verbos a través de la pregunta “¿Cómo se traducen en su idioma?” Sin embargo, un enfoque de gramática-traducción puede obviar elementos culturales y pragmáticos que no se obtienen con una traducción literal. El hecho de hacer uso en la lengua española de uno u otro verbo conlleva no solo a un aprendizaje gramatical de la lengua, sino implica una decisión del hablante sustentada en un conocimiento cultural y en una manera particular de comprender y representar el mundo de los hablantes del español. El aprendiente actual de lengua extranjera está mediado por los nuevos enfoques de enseñanza de lenguas que enfatizan aspectos interculturales, pragmáticos y sociolingüísticos durante el proceso de aprendizaje; los aprendientes podrían tener opciones más acertadas al momento de escoger un verbo y no otro.

Finalmente, se puede afirmar que, pese a que *¡Vamos!* es un manual de ELE del 2007, se continúan adoptando reglas estructurales, tradicionales, descriptivas, desligadas del contexto que no motivan al estudiante a un proceso de análisis frente al sistema verbal del español.

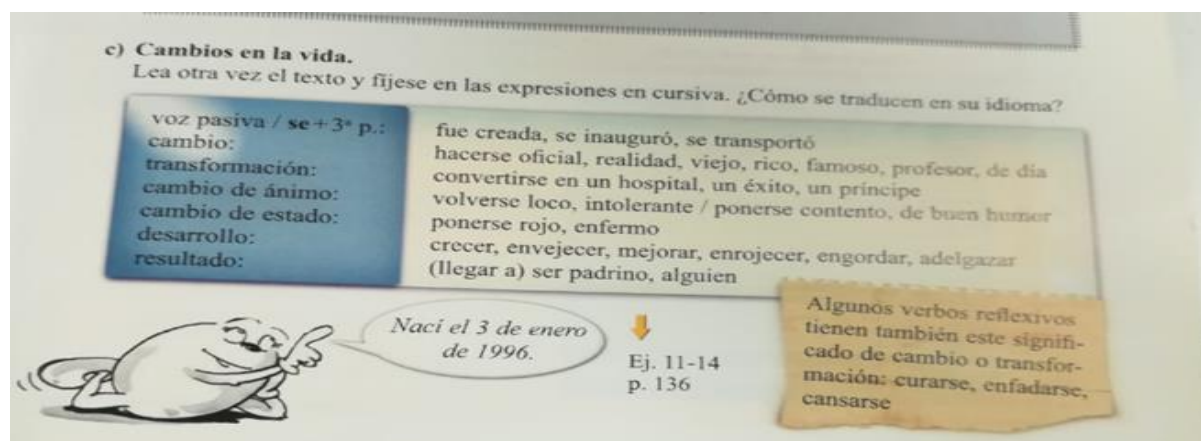


Imagen 3. *¡Vamos!* (Gorrisen, M y Barcelo B, 2007, p.55).

5.3.4 Manual cuatro: Aula Internacional 4 (2007) editorial Difusión. B2.

El manual cuatro (Imagen 4) es un texto bastante conocido por la comunidad de ELE y muy a pesar de su uso difundido, continúa realizando analogías con los verbos *ser* y *estar* como medio para la comparación con los verbos pseudocopulativos, por ejemplo: *Estar = quedarse*. También es frecuente la incorporación de listas de usos que obvian otros contextos. Es así como se asocia el verbo *ponerse* únicamente a posturas físicas (ponerse + de pie/ de rodillas, boca abajo etc.) eludiendo el hecho de que *ponerse* se puede usar también para denotar cambios de emociones y/ o en su función copulativa. Por otra parte, cabría agregar que el hecho de denotar un cambio como en (53) no implica un cambio interno del sujeto y no actúa en su función de cambio dentro de los verbos pseudocopulativos.

(53) Ponerse de pie.

(54) Pedro se puso nervioso.

Si se analiza los usos del verbo pseudocopulativo *ponerse* como en (54) el estudiante de ELE no entenderá la expresión (54) ya que ese uso no hace parte de la lista que determina el manual *Aula Internacional 4* para el verbo *ponerse*. Con respecto al enfoque del manual *Aula Internacional 4*, el cual abiertamente advierte distanciarse de una clase descriptiva de gramática, cae en la utilización de listas de usos sesgados que no contemplan las situaciones comunicativas ni abarcan la gran totalidad de usos. Esa manera de explicar los verbos en cuestión corresponde a una didactización descriptiva-estructural en un intento por enseñar o llevar al aula el aspecto pragmático.

Así mismo, en el manual *Aula internacional 4* continúan los preceptos sintácticos que asocian el verbo *ponerse* y *quedarse* con el verbo *estar*, lo que implicaría para el estudiante de ELE un doble proceso mecánico que no va más allá de la manipulación de símbolos aislados de significado, de aspectos sociales, culturales y pragmáticos que hacen parte de la lengua. Cabe resaltar la poca información sintáctica o estructural que aparece en este manual en comparación con los otros manuales consultados; sin embargo, el manual se queda en la memorización de usos. Por último, es importante mencionar que, dentro de la categoría de cambio, se combinan los verbos pseudocopulativos, además de los reflexivos y los copulativos *ser* y *estar*, dando lugar a la no distinción entre entidades de una misma gran categoría llamada cambio.

colgarse, detenerse, estacionarse, estancarse, pararse, prenderse, etc. Este uso como auxiliar aspectual corresponde pues a quedar, no a quedarse, como se advierte en la versión no resultativa me paré de me quedé parada (p. 352).

Se diría entonces que los verbos pseudocopulativos, aunque caracterizados por necesitar de un atributo al momento de actuar como cópulas, es necesario que tal atributo exprese una transformación en el sujeto para que pueda estar incluido dentro de la categoría de cambio. El estudiante de ELE podría caer en la confusión de asumir que el verbo *quedarse* como se expresa en el manual *Aula internacional*, ejemplo (56) (Imagen 5), acompañado del “atributo” dormido, implica la transformación del sujeto. Sin embargo, como lo explica Gorp, *quedarse* en este caso, actúa como verbo pleno seguido de un participio.

(56) Me quedé dormido.

Por el contrario, en el apartado *Más Gramática* de este manual, se afirma (57), (Imagen 4), en el que el verbo *quedarse* sí actúa como cópula dado el acompañamiento del adjetivo triste, el cual implica un cambio o transformación en el sujeto.

(57) Cuando Julia se fue, me quedé muy triste.

Cabe decir que los ejemplos anteriormente mencionados, esto es (55) y (56), están agrupados en una misma caja explicativa, combinando verbos que expresan cambio y otros que aparentan transformación en el sujeto. Con respecto a la explicación del verbo *ponerse*, sugerida por los autores del manual, no se combina con ningún participio en función de adjetivo como en (57)

(57) Ponerse preocupado, ponerse enfadado

Al contrario de lo advertido con respecto a *quedarse* en el cuadro contiguo, se diría a modo de conclusión, que en ninguno de los dos casos (*quedarse* y *ponerse*) podría combinarse con participios en su función de cambio, esto, para que se cumpla con el requisito de agruparse dentro de los verbos pseudocopulativos o de cambio.

¡Atención!
 *Los cambios que se expresan con **ponerse** suelen ser temporales y referirse a la salud, al estado de ánimo o al aspecto físico.
 Salud: **enfermo, bien, bueno/a, mal, malo/a.**
 Estado de ánimo: **contento/a, triste, furioso/a...**
 Aspecto físico: **moreno/a, guapo/a, colorado/a...**
 Pero **ponerse** no se combina con ningún participio en función de adjetivo:
 -ponerse preocupado, ponerse enfadado...

¡Atención!
 * **Quedarse** suele expresar el paso a un nuevo estado.
 ● No lo entiendo: Carlos estuvo hablando sin parar durante dos horas y, de pronto, **se quedó callado** y ya no me contó nada más.
 ● Cuando Julia se fue, **me quedé muy triste.**
 ● ¿Qué tal la nueva película de Garci?
 ○ Muy aburrida. **Me quedé dormido** a la media hora.
 ● Cuando vio la serpiente, Marta **se quedó quieta**, paralizada por un miedo irracional.

Imagen 5. *Aula Internacional 4 B2*. (Corpas. J, et al, 2007, p. 208)

5.3.5 Manual cinco: Gramática contrastiva del español para brasileños (2007)

editorial Segel ELE. B2.

En el manual cinco (Imagen 5) se abordan los verbos objeto de estudio. Además, en el *input* que el libro provee, no se especifica el tipo de adjetivo que puede utilizar el hablante extranjero con el verbo *hacerse*. Es decir, según este manual, el verbo *hacerse* puede estar acompañado con un adjetivo calificativo, numeral, demostrativo, posesivo, indefinido o cualquier otro que pertenezca a esta categoría gramatical. A continuación, se reemplazarán los valores de las categorías gramaticales para comprobar si la fórmula sintáctica “hacerse + adjetivo /(determinante) sustantivos + adjetivo” propuesta en el manual funciona en todos los casos.

Al cambiar los valores propuestos en el manual cinco se obtiene que (58) es agramatical.

(58) *Se hace carro (sustantivo) + imposible (adjetivo). El resultado de la fórmula es: *Se hace carro imposible.

Ahora, se usará la misma fórmula sintáctica reemplazando los valores con un adjetivo/determinante. El resultado de estos patrones es (59), también agramatical:

(59) *Se hizo aquel obtuso.

La oración (59) continúa siendo totalmente agramatical y sin significado alguno dado que la fórmula admite cualquier tipo de determinante, en este caso se usó uno de tipo demostrativo. Así mismo generaliza la categoría gramatical determinante al existir diversas tipologías de determinantes como los demostrativos que no se ajustan con al caso (59). Esto demuestra que no en todos los casos funcionan estas fórmulas sintácticas. Un estudiante de ELE podría reemplazar las categorías gramaticales si sigue este esquema estructural y podría obtener oraciones agramaticales carentes de sentido. Este es un manual que data del 2012, y del cual se esperaría encontrar postulados gramaticales más cognitivos, funcionales o pragmáticos; sin embargo, se evidencia una gramática generativa-estructural que no dan cuenta de fenómenos pragmáticos o culturales.

Chomsky al crear unas fórmulas sintácticas ideó que se pudiera generar infinitas oraciones desde un conocimiento objetivista y lógico matemático, pero, como lo asevera Cuenca y Hilferty, (1999) el pensamiento no puede ser considerado como un proceso mecánico de símbolos abstractos que se modifican y se intercambian para generar significado. El proceso cognitivo requiere de una estructura global que no simplemente se quede en el aspecto sintáctico sino que

contemple todos los elementos pragmáticos, culturales, fonéticos como un *continuum* tal como lo sugiere la gramática cognitiva y no como símbolos aislados.

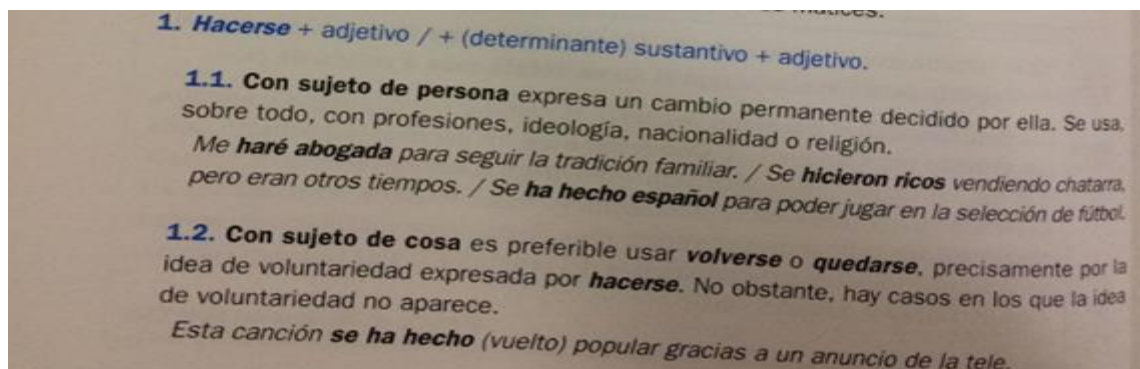


Imagen 6. *gramática contrastiva del español para brasileños* (Moreno *et al*, 2012, p. 252).

5.3.6 Manual seis: Nivel avanzado B 2. (2007) editorial Anaya. B2

Este manual (Imagen 7) realiza una analogía entre los verbos pseudocopulativos y los copulativos del español para realizar una explicación sintáctica a los estudiantes de ELE. “Estar + adjetivo es muy desconfiado / se ha vuelto muy desconfiado”; es decir, el estudiante para usarlo debe hacer dos procesos: uno recordar los verbos *ser+ estar+ parecer* y dos conectarlos a los verbos *hacerse, convertirse*, etc. Este manual vuelve a las fórmulas tradicionales *volverse+ adjetivo /un(a)+sustantivo+ adjetivo*. Además de la compilación de fórmulas gramaticales el libro ofrece listas de usos.

Esta equiparación entre los verbos copulativos y pseudocopulativos se observa también en el libro *Sintaxis moderna del español* de Coste y Redondo (1965), que no fue diseñado para la enseñanza del español como lengua extranjera sino para la organización del sistema lingüístico del español desde el nivel sintáctico de la lengua, aún así manuales como el número siete (Imagen 7) adoptan estas posturas sintácticas alejadas de una gramática pedagógica que se pueda llevar al aula de ELE. Así mismo, en el manual seis se contemplan explicaciones tales como: *hacerse* expresa cambio de cualidad; este postulado es bastante ambiguo y no demuestra una distinción significativa respecto a los demás verbos pseudocopulativo. Gorp (2017) es más detallada en su análisis y afirma que el verbo *volverse* representa una “desviación del estado anterior o prototípico” del que tenía el sujeto (p.217). Mientras que *hacerse* representa a lo que alude Gorp (2017) “AUTO-GENERACIÓN fuerza interna del participante en el proceso de cambio (experimentador activo)” (p.217).

Así es

- Los verbos de cambio tienen muchos aspectos en común con los verbos *ser* y *estar* + adjetivo.
 - Expresan cualidades y estados:
Es muy desconfiado / se ha vuelto muy desconfiado (cambio de cualidad).
Estoy nerviosísimo / me puse nerviosísimo (cambio de estado, no esencial).
 - Van con adjetivos o con expresiones que equivalen a adjetivos.
Cuando me enteré me quedé impresionado, boquiabierto.
 - A diferencia de *ser*, *estar* y *parecer*, no pueden sustituir la cualidad por el pronombre *lo*. Sí pueden sustituirla por *así*.
 > *Está un poco agresivo, ¿no?*
 < *Sí, sí que lo está, desde luego.*

PERO

- > *Se ha vuelto un poco agresivo, ¿no?* (antes no lo era).
- < **Sí, sí que se ha vuelto, desde luego.* → *Sí, sí que se ha vuelto así.*

- **Volverse** + adjetivo / un(-a) + sustantivo + adjetivo
 - Indica un cambio, una característica que antes no se tenía y que ahora sí caracteriza al individuo:
Hay que ver, con lo generoso que era y ahora se ha vuelto tacañísimo.
Tu hermana se ha vuelto una chica extravertida.
 - El cambio en la cualidad suele ser involuntario o inconsciente.
 - Como expresa cambio en la cualidad, no suele ir con adjetivos que expresan estados:
Se ha vuelto insoportable / insociable / muy cariñoso / demasiado independiente...
 **Se ha vuelto roto, vacío, lleno, muerto, estropeado...*
- **Hacerse** + adjetivo / sustantivo
 - Tiene muchos matices diferentes. Se usa para expresar un cambio de cualidad voluntario o intencionado. A menudo son cambios ideológicos o profesionales:
Se ha hecho budista. / Se ha hecho pacifista. / Se ha hecho editor.
 - En ocasiones, expresa un cambio de cualidad que no ocurre internamente, sino de forma externa al individuo:
¡Me he hecho rico! / Se ha hecho muy famoso.

Imagen 7. Nivel avanzado B 2. (Moreno, C., Hernández, C., Kondo, C, 2007, p.139).

5.3.7 Manual siete: Abanico (2013) editorial Difusión. Nivel B2

El manual siete (Imagen 8) contempla la enseñanza de los verbos pseudocopulativos en el nivel B2 pese a que el *PCIC* lo propone desde el nivel B1. Este manual ofrece en sus objetivos cambiar la linealidad de la enseñanza tradicional del sistema lingüístico presente en algunos manuales de ELE. Este es el manual más reciente que se obtuvo en *corpus* de manuales, por lo que se esperaría hallar enfoques recientes, postulados pedagógicos y didácticos más modernos y arriesgados. Efectivamente, los autores proponen un enfoque de enseñanza basado en las necesidades de los aprendientes, en una reflexión sobre el sistema, en un uso apropiado y real de la lengua, junto con sus diversos registros, el acceso a la cultura meta, y un enfoque cognitivo al tratar de acercar al estudiante de ELE a las formas particulares de entender el mundo que comparten los hablantes de español. Dicho de otro modo, existe una preocupación por mantener la teoría y la práctica pedagógica en balance.

Lo primero que se observa en el apartado de *verbos* y *perífrasis de cambio* es que se excluye el verbo *quedarse*, el cual hace parte de esta categoría de cambios y que se encuentra

incluido en el *PCIC* También, en el apartado se visibiliza una fórmula que dilucida un valor más semántico y cercano al valor básico de *volverse* que “normalmente se usa para cambios negativos” (Ruiz Campillo *et al*, 2013 p.14). aunque no es el único manual que apunta a caracterizar semánticamente estos verbos. Los autores de este manual afirman que el verbo *hacerse* va seguido de profesión e ideología. No obstante, en (60) no se muestra ninguno de los usos anteriormente descritos.

(60) Lucas se hizo el tonto, pero es más astuto que todos.

Por otra parte, en el manual en cuestión se señala que el verbo *hacerse* sugiere un cambio decidido por el sujeto, esta misma premisa se puede traducir en palabras de Gorp (2017) quien afirma que: “hacerse subraya la participación activa e intencionada del actante en el cambio. Implica la idea de voluntariedad” (p.96). Cabe anotar que, pese a que en el prólogo del manual se contempla, como se señaló anteriormente, la diversidad de los registros, se encuentra que el uso del verbo *hacerse* en las acepciones propuestas por los autores indican más un registro peninsular que colombiano.

De igual manera, el manual destaca las categorías profesión e ideología para tratar de explicar el uso de este verbo, sin embargo, sería poco probable que se usara en Colombia por ejemplo *se hizo budista*, y más probable que se dijera *se volvió budista*; lo mismo acontece con la categoría profesiones *se hizo doctor en la complutense* comparado con *es doctor de los Andes, obtuvo el título de doctor*. En cuanto al verbo *volverse*, se revela la asociación de este verbo con las formas del verbo *ser*. A pesar de que el manual haya planteado alejarse de la linealidad tradicional, se observa el mismo postulado estructural y sintáctico de antaño. Los autores de este manual, así como Gorp (2017) aseguran que el verbo *volverse* tiene una carga negativa en su uso prototípico. En general lo que se analiza son valores que no son didactizados porque están dentro de una fórmula aislada del contexto. El estudiante puede memorizar los valores prototípicos o de usos, pero sigue sin tener elementos culturales y pragmáticos que puedan romper fórmulas establecidas.

VERBOS Y PERÍFRASIS

hacerse + profesión, ideología: cambio decidido por el sujeto

- Federico **se ha hecho** budista y ha dejado su trabajo.

volverse + forma de ser: normalmente se usa para cambios negativos

- No sé qué le pasa a Agustín. **Se ha vuelto** muy antipático, ¿no?

ponerse + aspecto físico o estado de ánimo: cambio espontáneo y provisional

- No **te pongas** triste, hombre, verás como todo se arregla.


llegar a ser + cargo, profesión: cambio gradual, socialmente muy positivo

- Empezó muy abajo pero **ha llegado a ser** el director de la empresa.

Imagen 8. Abanico. (Ruiz Campillo *et al*, 2013, p.14)

5.3.8 Manual ocho: Courseware o página web para ele ELE RutaELE Nivel B2

En *RutaELE* (Imagen 9) el autor intenta, a partir de una actividad, lograr la comprensión de los verbos objeto de estudio. Para ello, el autor utiliza significados y reglas gramaticales con el fin de deducir el verbo correcto. No obstante, en la actividad se muestran significados muy ambiguos que pueden contener uno o varios verbos pseudocopulativos. Por ejemplo, en la instrucción de la tabla de resumen de los verbos de cambio (Imagen 9) se le pide al estudiante completar los espacios con un verbo a partir del significado. En este ejercicio se halla una inconsistencia pues a la instrucción que dice “indica un cambio generalmente permanente en la forma de ser, el carácter, actitud, o en el aspecto físico de una persona”, puede ser rellenada con cualquiera de los verbos pseudocopulativos.

 safe creative
1402020009466
INFO ABOUT RIGHTS

Jaume Brines Gandia

4. Completa la siguiente tabla resumen de los verbos de cambio.

Características de los verbos de cambio
Seis verbos de cambio funcionan con los mismos adjetivos y sustantivos que el auxiliar ser y algunos del verbo estar. Estos verbos son: volverse, transformarse, _____ y _____.
Dos verbos de cambio utilizan los adjetivos del auxiliar estar: _____ y _____.
_____ : expresa cambios relacionados con la materia física, sustancia, componente psicosocial cuando se habla de una _____ o de un objeto o ente, de manera que pasa a ser algo completamente _____. Lleva precedida la preposición _____ excepto cuando hablamos de una religión o una ideología, que utiliza la preposición _____. Solo utiliza _____, nunca adjetivos.
Ejemplos: _____ : indica un cambio generalmente permanente en la forma de ser, el carácter, actitud o el aspecto físico de una persona así como un cambio físico en un objeto. Suele utilizar los adjetivos de ser, excepto _____, que se utiliza con estar. También usa sustantivos.
Ejemplos: _____ : puede utilizar sustantivos y adjetivos relacionados con la política, la _____, la _____, las corrientes artísticas o filosóficas y que denotan una _____ por parte de la persona o ente que padece el cambio. Esta intención deliberada no se produce cuando se trata de cambios _____, como hacerse mayor, grande, viejo, etc.
Ejemplos: _____ : utiliza adjetivos y sustantivos y nos indica un cambio _____ que se consigue a base de mucho _____ y que socialmente es visto como _____.
Ejemplos: _____ : es paralelo al auxiliar _____ y es muy parecido a volverse, salvo que este indica permanencia del cambio y ponerse solo _____. Se combina con adjetivos relativos a la salud, el

Imagen 9. *RutaELE*. El camaleón: una vida de cambios y transformaciones. (Brines, F, 2014, (sf).

5.3.9 Manual nuevo: Courseware o página web para ele ELE TodoELE Nivel B2

En el manual nuevo (Imagen 10) que se encuentra en línea, *TodoELE*, Federico Escudero, diseñador del ejercicio, plantea actividades dirigidas al nivel B2. Las actividades tienen como finalidad encontrar la relación entre el significado y el verbo de cambio. El autor provee significados y no reglas gramaticales para deducir el verbo correcto. Sin embargo, en esta página se muestran significados muy ambiguos que pueden contener uno o varios verbos de cambio. En la actividad cuatro que consiste en relacionar el verbo con su respectivo significado, expresar un cambio de actitud o de carácter, pueden ser *volverse*, *ponerse*, etc. Por ejemplo, en la columna de significado (Imagen 10) letra C “expresa un cambio de actitud o de carácter”, en este punto, cabrían tanto *volverse* como *ponerse*.

Como consecuencia de estas ambigüedades e inconsistencias y la manera de concebir los verbos pseudocopulativos de forma únicamente estructural y sintáctica presentadas en los dos manuales en línea surge esta propuesta que se basa en proponer el valor básico de los verbos pseudocopulativos desde un enfoque lexical y una perspectiva cognitiva la cual pone en relación el conocimiento lingüístico con procesos mentales o cognitivos tales como la memoria, la percepción, la categorización, entre otros. Esta perspectiva promovería la reflexión y la inferencia en los estudiantes de ELE y los apartaría de la pasividad que supone la memorización de reglas estructurales o de lista de usos.

Las metamorfosis-Federico Escudero Álvarez

4 Ahora relaciona los verbos con su significado.

Verbo	Significado
1) convertirse a	a) Expresa un cambio de creencias, religión o ideología.
2) convertirse en	b) Expresa el final positivo de un proceso largo que exige esfuerzo.
3) hacerse	c) Expresa un cambio de actitud o de carácter.
4) llegar a ser	d) Expresa un cambio temporal en el aspecto físico o en el estado de ánimo.
5) ponerse	e) Expresa un cambio de estado, muchas veces negativo, consecuencia de una acción anterior.
6) quedarse	f) Expresa un cambio referido a profesión o ideología normalmente voluntario tras un proceso.
7) transformarse	g) Expresa un cambio irreversible de carácter físico. Semejante “convertirse en”.
8) volverse	h) Expresa un cambio total que conduce a una transformación completa física o psicológica. Semejante a “transformarse en”.

Imagen 10. *TodoELE. La metamorfosis*. (Escuderos, F, 2014, (sf).

5.3.10 Análisis de la didactización de los manuales

En cuanto a las actividades que proponen los manuales a los estudiantes de ELE, en general se observa que se hace uso de recursos como los *drills* (Imagen 11, 12, 13, 14), independientemente del tipo de enfoque que proponga el manual. Dicho de otro modo, pese a que en manuales como *Prisma*, sus autores afirman seguir el enfoque comunicativo, en los ejercicios que el manual contiene, se siguen hallando didactizaciones de *drills* que se alejan de una situación comunicativa real. Estos ejercicios implicarían para el estudiante de ELE la manipulación de piezas gramaticales descontextualizadas y la poca reflexión frente al sistema lingüístico de la lengua meta. La actividad de *Prisma* (Imagen 11) demuestra que el manual tampoco pone a prueba la comprensión de los verbos en cuestión, ya que los estudiantes deben completar los espacios con los adjetivos que aparecen en la tabla sin emplear los verbos pseudocopulativos.

Así mismo, en *¡Vamos!* (Imagen 12) se contemplan unas oraciones que pueden considerarse como “contexto” en el ejercicio propuesto; el estudiante de ELE podría fallar al momento de elegir el verbo “correcto” pues el poco contexto que se ofrece carece de los argumentos cognitivos, pragmáticos y culturales que le impiden reconocer la intención y los diversos usos de los verbos implicados. Por otra parte, se analiza que en este tipo de ejercicios puede haber más de una respuesta para cada espacio en blanco y no una única respuesta como lo intenta manifestar el libro. A groso modo, no hay una coherencia entre lo promulgado por las teorías contemporáneas de aprendizaje y enseñanza de lenguas y su didactización en los manuales, aunque estos datan a partir del 2002, año en el que se pensaría que hay un salto a nivel conceptual y metodológico en el campo de las lenguas extranjeras, específicamente en la manera de llevarlas al aula. Los manuales analizados retornan a la didactización estructural ocasionando una incoherencia entre teoría y práctica como en las siguientes muestras (Imagen 11).

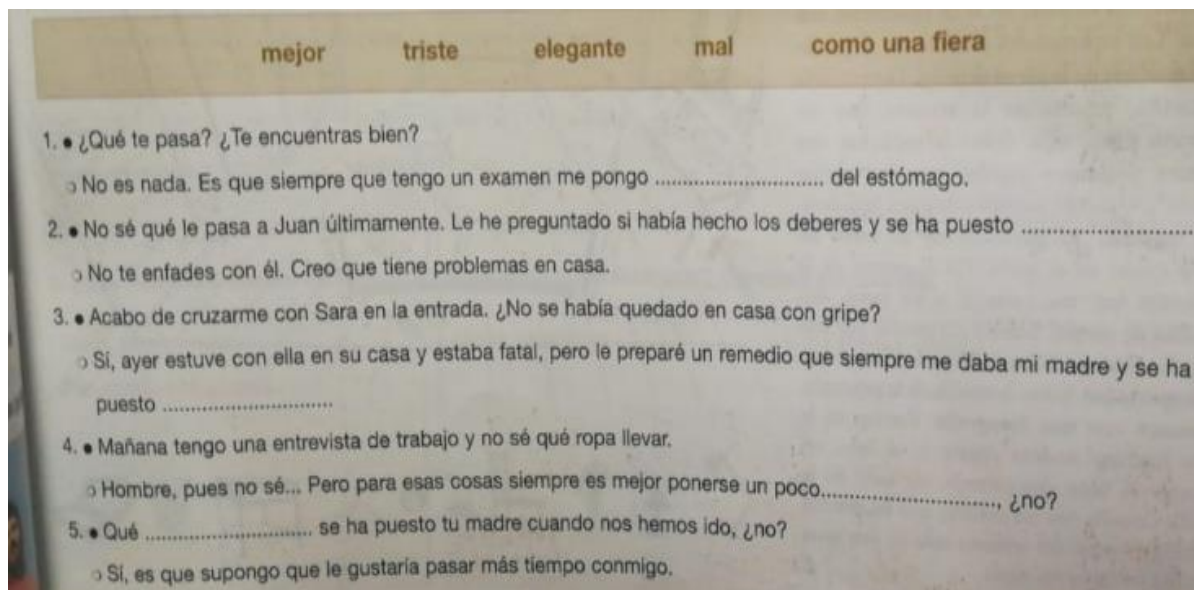


Imagen 11. *Prisma*. Libro de ejercicios (González *et al*, 2002, p.129)

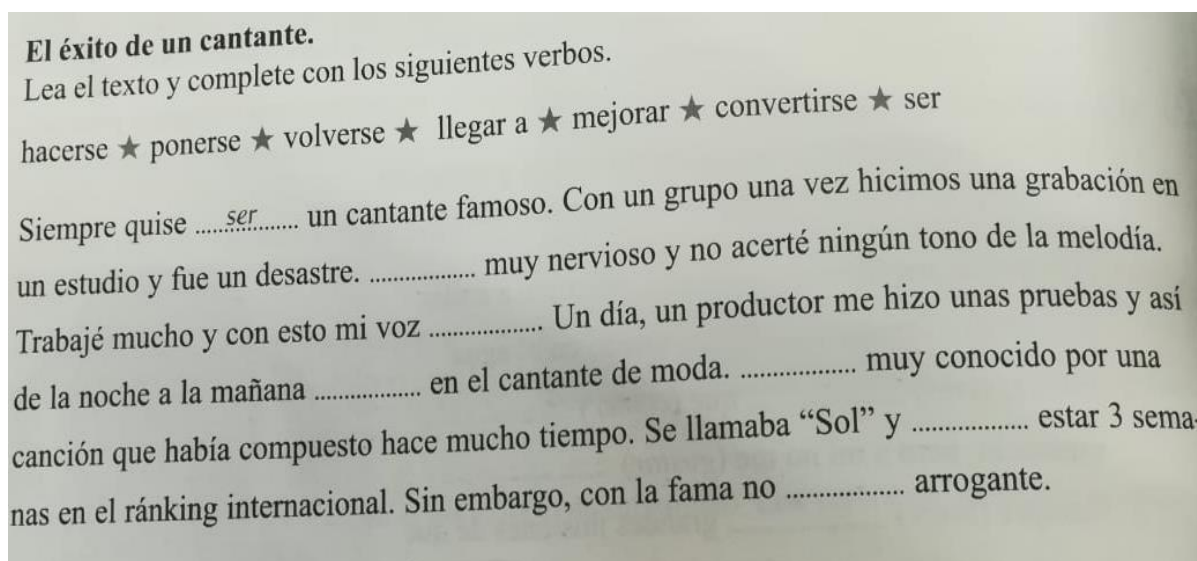


Imagen 12. *¡Vamos!* (Gorrisen, M y Barcelo B, 2007, p.136).

¡Pues, ahora... practiquemos!

¿Puedes elegir la opción correcta?

Utiliza las formas correctas de los verbos entre paréntesis.

1. Cuando oigo tonterías _____ muy nervioso.
(quedarse / ponerse)
2. Creo que últimamente has cambiado mucho. Hay que ver qué independiente _____ .
(convertirse en / volverse)
3. El día que me enteré de que había ganado la lotería, _____ boquiabierta.
(quedarse / volverse)
4. El agua no necesariamente _____ hielo a los cero grados centígrados.
(ponerse / convertirse en)
5. ¡No sé cómo lo ha logrado! Aunque no estudiaba mucho, _____ el médico más famoso de todo el país.
(quedarse / llegar a ser)
6. ¡Cómo han crecido tus hijos! ¡ _____ mayores!

Imagen 13. *RutaELE*. ¿Te gustan los cambios? (Zaharou, E, 2014).

4.8. Completa las frases con una de las tres opciones:

1. Con el paso de los años, _____ más quisquilloso.
 a. se ha hecho b. se ha vuelto c. se ha convertido en
2. _____ inquietos con la noticia que nos han comunicado.
 a. Nos hemos vuelto b. Nos hemos puesto c. Nos hemos quedado
3. Cuando lo besé, _____ rojo, es tan tímido...
 a. se puso b. se volvió c. acabó
4. La empresa iba tan bien que _____ ricos en poco tiempo.
 a. nos volvimos b. nos hicimos c. nos convertimos en
5. Por culpa del accidente _____ cojo.
 a. se quedó b. se puso c. se volvió
6. Ha visto el desfile y _____ embobado con las modelos.
 a. se ha puesto b. se ha quedado c. se ha hecho
7. El olor _____ insoportable.
 a. llega a ser b. se queda c. se pone
8. No estudiaba nada, pero con su esfuerzo _____ el mejor estudiante de la clase.
 a. se ha vuelto b. acabó c. se convirtió en
9. No sé lo que le pasa al perro, _____ loco de repente.
 a. se ha vuelto b. se ha convertido en c. se ha quedado

Imagen 14. *Prisma*. Libro de ejercicios (González *et al*, 2002, p.25)

15 ¿Volverse, hacerse, ponerse o quedarse?

VOLVERSE

HACERSE

PONERSE

QUEDARSE

contento/a	nervioso/a	enfermo/a	
afectado/a	impresionado/a	un/a experto/a	
rebelde	preocupado/a	perezoso/a	
muy mayor	un hombre / una mujer	rico/a	
antipático/a	sociable	agradable	triste
millonario/a	antipático/a	egoísta	

16 ¿Y tú? ¿Recuerdas la última vez que te pasó algo así? Escríbelo.

Imagen 14 *¡Vamos!* (Gorrisen, M y Barcelo B, 2007, p.136).

De los siete manuales físicos y dos en línea se concluye que:

- Los manuales de ELE consultados tienden a mezclar las dos funciones pseudocopulativas; es decir, la función plena y la función cópula. Por tal razón, se observan combinaciones de ejemplos de diferentes categorías que se equiparan dentro de una sola, lo que conlleva a pensar que una explicación aglomerada de elementos de varias entidades podría causar una confusión en el aprendiente de ELE.
- Así mismo, se percibe que la mayoría de los manuales prefiere utilizar la etiqueta de verbos de cambio en vez de pseudocopulativos, lo que genera la agrupación de verbos reflexivos, verbos plenos, y pseudocopulativos que no se comportan sintácticamente de manera semejante, pero aun así son asociados en los manuales por permanecer a una gran categoría de cambio, a sabiendas de que pertenecen a categorías gramaticales distintas.
- En los manuales se provee una lista de usos alejados de cualquier contexto o situación comunicativa real, lo que causa un falso uso de lo que significan los enfoques funcionales o pragmáticos. Dicho de otro modo, en un intento por querer incorporar elementos modernos tales como los aspectos pragmáticos y los funcionales, los manuales de ELE resultan didactizando de una manera descriptiva-estructural estos aspectos modernos.
- Además, se observa que se dan por hecho los usos establecidos para un solo verbo pseudocopulativo; sin embargo, en la realidad de la lengua se nota que no hay única respuesta y la elección de determinado verbo depende del significado que vehicula el verbo en cuestión, la situación comunicativa y la intención del hablante.
- Los manuales siguen estableciendo fórmulas sintácticas para dar explicaciones de tipo gramatical, aunque sean manuales que datan de fechas recientes y que en sus objetivos pretenden seguir los últimos enfoques que han emergido en la historia de la enseñanza de las lenguas extranjeras. Las fórmulas de reglas gramaticales o de uso generan poca reflexión por parte del estudiante de lengua extranjera frente al sistema lingüístico meta.
- Por último, se contemplan didactizaciones estructurales de los verbos en cuestión. Los manuales se valen de ejercicios como *drills* que no ponen a prueba la reflexión del aprendiente de ELE porque sólo se manipulan mecánicamente piezas aisladas de contexto y que perpetúan la falsa creencia de que para cada espacio hay una única respuesta.

5. 4 Corpus cuatro: diccionarios

Esta investigación se fundamenta en el análisis de cuatro *corpus*, a decir: corpus de manuales, corpus de entrevistas, corpus de gramáticas, y se ha agregado un último análisis de *corpus* de diccionarios de manera que la ruta metodológica sea completada antes de desembocar en una propuesta que aspira a didactizar los cuatro verbos pseudocopulativos objeto de estudio. Cabe decir que estos cuatro corpus están siendo contrastados teóricamente con estudios recientes sobre los verbos de cambio en español como el realizado por Lisa Van Gorp (2017) en su tesis doctoral *Los verbos pseudocopulativos de cambio en español. Estudio semántico-conceptual de hacerse, volverse, ponerse, quedarse*, quien a pesar de nutrirse del análisis de fuentes que reflejan el uso real de la lengua española como el *corpus de referencia del español actual* (CREA), recrea una realidad del uso de la lengua española parcializada, pues el *corpus* analizado por la autora consistió en tres mil docientos ejemplos de los verbos en cuestión que fueron extraídos solo de textos escritos, en la categoría de libros, limitados al dominio de la ficción y en particular de la novela contemporánea (p.70). Teniendo en cuenta la parcialidad del estudio de Gorp (2017), y a raíz del surgimiento de dos investigaciones doctorales como fueron la de María Mercedes Luciani (2013) titulado *Patrones Léxico-sintácticos en metáforas basadas en nociones de espacio y movimiento* y en la tesis de Francisco Romo (2016) titulada *Un estudio cognitivista de las preposiciones espaciales del español y su aplicación en la enseñanza de ELE*, quienes hicieron uso del análisis de diccionarios para hallar valores básicos, se ha propuesto incorporar el análisis de cinco tipos de diccionarios semasiológicos que previamente han hecho estudios semánticos y pragmáticos al dar cuenta de varios aspectos del sistema de la lengua española aunque no de toda su complejidad. Dada la forma del *corpus* de diccionario que cuenta con entradas y lexemas, el análisis no tiene la extensión de los otros *corpus*, sin embargo, no se le resta la rigurosidad y la profundidad de interpretación que se obtuvo del mismo.

Verbos Diccionario	Volverse	Hacerse	Quedarse	Ponerse
RAE	-Dar vuelta o vueltas a algo. -Poner o constituir nuevamente a alguien o algo en el estado que antes tenía. Tr. Hacer que se mude o trueque alguien o algo de un estado o aspecto en otro. Ejemplo: Volverse	-Volverse, transformarse ejemplo: Hacerse vinagre o el vino. -Adquirir un grado o una profesión, abrazar un credo, una ideología, una corriente artística. Ejemplo: Se hizo médico.	-Estar, detenerse forzosa o voluntariamente en un lugar - Dicho de una persona o de una cosa, permanecer en su estado o pasar a otro más o menos estable.	-Hacer adquirir a alguien una condición o estado. Ejemplo: ponerse colorado, ponerse de mal humor.

	blanco, tonto.	Se hizo neoliberal. Dicho de una persona: Fingir lo que no es. Ejemplo: hacerse el tonto		
Diccionario de uso del español María Moliner	-Forma reflexiva o espontánea de volver en todas las acepciones en que el sentido la hace posible ejemplo: el disco se ha vuelto él solo, se ha vuelto orgullosa. volverse loco, volverse mico, volverse tarumba.	-Forma espontánea, reflexiva o recíproca de hacer, las cosas no se hacen solas. - Llegar hacer cierta cosa o a estar de cierta manera. Ejemplo: se hizo abogado, se ha hecho vieja esperando. - Convertirse cierta cosa con otra , el vino se ha hecho vinagre.	- Forma pronominal intransitiva de quedar más usada que está en las acepciones de permanecer que se refieren al lugar o en la que equivale a ponerse o ser puesto en cierta situación, Ejemplo: quedarse ciego. Permanecer, plantarse, restar, sustituir. Eterno, perpetuo permanente.	-Forma pronominal, espontánea reflexiva o recíproca de poner en cualquier acepción que la admita por su significado Ejemplo: se puso rojo de ira.
DIRAE Diccionario etimológico	-Del latín volverē Mudar de sitio ir otra vez, hacer girar volver. (Del lat. volvere). 1. tr. Dar vuelta o vueltas a algo. 2. tr. Corresponder, pagar.Ejemplo: Volverse blanco, tonto.	-Como pronominal, 'convertirse en algo o llegar a ser algo' Ejemplo: Se hizo médico y 'fingir ser algo' Se hizo el muerto.	-Quedar. (Del lat. quietāre, sosegar, descansar). 1. intr. Estar, detenerse forzosa o ... voluntariamente en un lugar. U. t. c. prnl. 2. intr. Subsistir, permanecer o restar parte de algo.	- Del lat. ponēre. 1. tr. Colocar en un sitio o lugar a alguien o algo. U. t. c. prnl. 2 ... algo para un cierto fin.
Diccionario panhispánico de dudas	-Volver(se). 1. 'Dar(se) la vuelta', 'regresar al punto de partida' y 'dar, o tomar, un aspecto o carácter diferente al que (se) tenía'. Verbo irregular: se conjuga como <i>mover</i> . Su participio es también irregular: <i>vuelto</i>	-Como transitivo significa básicamente 'producir o fabricar' y 'realizar o ejecutar'. -Como pronominal 'convertirse en algo o llegar a ser algo' (<i>Se hizo médico</i>) y 'fingir ser algo' (<i>Se hizo el muerto</i>); como intransitivo no pronominal, con un complemento con <i>de</i> , 'representar un papel.	-Es verbo intransitivo; entre sus acepciones, merecen comentario las siguientes: Con el sentido de 'pasar a estar de una determinada manera', se construye con un predicativo y puede usarse en forma pronominal o no pronominal: <i>Ejemplo:</i> Luisa se quedó sola. Su padre había quedado impresionado por la santidad de su hijo	-Del lat. ponēre. 1. tr. Colocar en un sitio o lugar a alguien o algo. U. t. c. prnl. 2 ... algo para un cierto fin. -Poner(se). 'Colocar(se)'. Verbo irregular: v. conjugación modelo (→ <u>APÉNDICE 1, n.º 47</u>). El imperativo singular es <i>pon</i> (tú) y <i>poné</i> (vos), y no <i>pone</i> .
Diccionario práctico de gramática	-Se refiere a transformaciones rápidas pero definitivas. Ejemplo: Jerónimo se ha vuelto muy callado. Con lo charlatán que era antes. ¿qué le habrá pasado?	- Expresa los cambios definitivos experimentados por una persona como consecuencia de la evolución de la evolución natural o resultado de una decisión propia, ¡Cómo ha cambiado tu hija! El año pasado era una niña y ya ha hecho una mujer. - Se refiere a fingir ser algo que no se es, aparentar. Cuando le pregunté por mi trabajo,	- Se refiere a un cambio como resultado de una situación o de una acción anterior. Ejemplo: Era tan antipático que se quedó solo sin amigos. Ejemplo: se quedó mudo seguido de un adjetivo. Gramática: verbo reflexivo. Estructura: Se utiliza seguido de un adjetivo.	Se refiere a un cambio rápido e instantáneo e de poca duración experimenta ayer me puse muy nervioso en la entrevista Gramática: verbo pronominal Estructura: se utiliza seguido de un adjetivo de estado físico o

		se hizo el tonto. Gramática: expresión de fingimiento. Estructura: se utiliza seguido de un adjetivo.		anímico
--	--	---	--	---------

Tabla 1: Categorización de 5 diccionarios

En este apartado se extrajeron los valores recurrentes de cada verbo en cuestión según la tipología de diccionarios, hecho que permitió describir el significado básico de cada uno de los verbos pseudocopulativos a tratar. Estos diccionarios fueron elegidos ya que cuentan con un trabajo de *corpus* previamente realizado. El primero de ellos se constituye en una referencia del uso del español que hace María Moliner y cuyo año de su segunda edición es de 1998. Por otra parte, se consultó el *DRAE* etimológico del 2009 en línea, el cual aportó el morfema léxico que por definición se mantiene igual en todas sus variaciones morfológicas dentro de la misma familia de palabras. Como lo afirma Gorp (2017) a pesar de los procesos de gramaticalización de las palabras que ocurren por procesos diacrónicos, la desemantización de estas no es total, sino que se puede mantener la base del significado de los lexemas.

También se consultó el diccionario de la *Real Academia de la Lengua Española (RAE)* en su 23^a edición (2014) versión en línea, el cual provee un significado regulado y estandarizado de la lengua; el *Diccionario de Dudas Panhispánicas* de la *Real Academia de la Lengua Española* y la *Asociación de Academias de Lengua española*, que apela al uso en las diversas variedades del español. Finalmente, el *Diccionario Práctico de Gramática* del 2010 de Oscar Cerrodaza Gili propone una cierta profundización gramatical de los verbos pseudocopulativos, al compararlos entre sí y hallar posibles diferencias. Así mismo, este diccionario aporta un apartado de usos, de origen, y de valor funcional dentro de la lengua.

De los cinco diccionarios analizados se obtiene que, con respecto al verbo *volverse*, las características asociadas a esta forma del verbo corresponden a su forma pronominal, reflexiva, que se refiere a una transformación rápida y definitiva, a hacer que se mude, o trueque alguien o algo de un estado o aspecto en otro, tomando así un carácter diferente al que tenía. Cabe decir, que el uso de la forma reflexiva acentúa la acción o indica que la acción recae sobre el sujeto o afecta directamente al sujeto. De igual manera, la forma reflexiva se refiere al hecho de dar vuelta (s), retornar o hacer girar. En contraste, con estos valores dados por los diccionarios, Gorp (2017) afirma que *volverse* en su forma de pseudocópula de cambio alberga como significado básico “interrupción o desviación del estado anterior o prototípico” (p.281). Sin embargo, tanto el verbo

ponerse, como el verbo *hacerse* y *quedarse* denotan una desviación del estado anterior que poseía el sujeto o la entidad animada o inanimada que sufre la transformación. Así mismo Gorp (2017) contempla en las expectativas prototípicas de este verbo, las características de “desarrollo, inesperado, anormal/ valoración negativa, no deseado/no intencionado, rápido, brusco”. (p.281). De este resultado, se cree que lo que podría corresponder a un común denominador y que podría aproximarse al valor básico del verbo *volverse* en su forma pseudocopulativa de cambio es: giro inesperado y definitivo en el aspecto de algo o alguien, que adquiere las características de otro algo o alguien, como en el caso (61).

(61) Carla se volvió indigente después de que su jefe la despidió.

En cuanto al verbo *hacerse*, se deduce que a partir de la fuente de diccionarios escogidos las características comunes que prevalecen son la expresión de fingimiento, por un lado, y, por el otro, la idea de alcanzar o llegar a ser. En cuanto al cambio experimentado por el sujeto o entidad, este se refiere a un cambio definitivo y consecuente a una evolución natural. Para Gorp (2017) *hacerse* en su valor básico como pseudocópula corresponde a: “AUTO-GENERACIÓN Fuerza interna del participante en el proceso de cambio (experimentador activo)” (p.217). Se extrae entonces que son dos los comunes denominadores que podrían aproximarse al valor básico del verbo *hacerse*, el cual contiene dos acepciones en su forma de pseudocópula, una acepción de *fingir* como en (62) y otra de transformación, como resultado de un esfuerzo como en (63). *hacerse* no es comparable con *volverse* dado que a este último no enfatiza el esfuerzo hecho por el sujeto que sufre el cambio. Con respecto a las expectativas prototípicas Gorp (2017) plantea: “desarrollo-esperado, normal/valoración positiva, deseado/intencionado, internamente ordenado/gradual” (p.217).

(62) Pedro se hizo el loco para no pagar la renta.

(63) A pesar que la familia de Martina no tenía recursos económicos, Martina se hizo abogada.

Con respecto al verbo *quedarse* se observa que en la fuente de diccionarios investigados, el verbo *permanecer* es el que prevalece para explicar el verbo *quedarse* en su función de pseudocópula. Según Gorp el verbo *quedarse* puede funcionar como auxiliar dentro del sintagma acompañado de un participio pasado como en (64), en el que cumple una función plena. Así mismo, este verbo en su forma de pseudocópula puede actuar como semi-auxiliar en la construcción cuasi perifrástica del gerundio como en (65). Tanto en (64) como en (65) el verbo *quedarse* no

funciona en su forma de cópula para expresar transformación en el sujeto mientras que en (66) sí ocurre. En (66) se expresa el nexo entre el sujeto y el atributo con un valor de permanencia de estado. Cabe decir que para efectos de esta propuesta se tiene en cuenta el caso (66) para extraer el valor básico del verbo *quedarse* y se eludirá (64) y (65) que no expresan cambio.

(64) Se quedó callado.

(65) Marcos se quedó mirando el celular mientras su profesora explicaba el tema.

(66) Lucas se quedó inválido a causa de un accidente automovilístico.

Gorp (2017) afirma que el valor básico de *quedarse* es “fruto de una desaparición o pérdida de algo o alguien” (p. 403). Sin embargo, la connotación negativa que acompaña el valor básico del verbo descrito por Gorp, no tendría explicación para (67).

(67) El niño se quedó feliz después de obtener su regalo.

De acuerdo a las expectativas prototípicas propuestas por Gorp (2017) respecto al verbo *quedarse*, estas se refieren a un “cambio condicionado/causado por motivos externos, no deseado/no intencionado (de valoración negativa)”. Cabría acotar que la correlación de motivos externos como condición para que ocurra el cambio en el sujeto o la entidad, no es un común denominador en los cuatro verbos pseudocopulativo de cambio, como sí lo es para el verbo *quedarse*, esto en función de que pueda diferenciarse de su actuación como verbo pleno, y para diferenciarlo del resto de los cuatro verbos pseudocopulativos. Ahora bien, cabría preguntarse cómo se diferenciaría el verbo *volverse* que en sus expectativas prototípicas Gorp (2017) subraya la característica de valoración negativa y de no intencionada al igual que en los prototipos del verbo *quedarse*. Entonces, la aproximación que podría equipararse a un valor básico del verbo *quedarse* correspondería a la de cambio que implica permanencia de estado, producto de una causa. A diferencia de *volverse* que se sugiere un cambio inesperado en el aspecto de algo o alguien. Si se comparan simultáneamente, *quedarse* implica una permanencia más que en *volverse*.

Finalmente, se hallaron las características comunes al verbo *ponerse*, arrojados por el *corpus* de diccionarios en las que se destaca el acompañamiento de su forma reflexiva o pronominal, además de su referencia a un cambio rápido, espontáneo e instantáneo. En Gorp (2017), se halla un valor básico de “paso a un nuevo estado” (p. 344). Y respecto a las expectativas prototípicas “cambio puntual, de corta duración/transitorio, condicionado/causado por factores externos” (p.344). Dado lo anterior, podría deducirse que una aproximación al valor

básico del verbo *ponerse* en su forma de cópula sería la de cambio de aspecto y/o de estado inesperado en un corto tiempo.

En suma, el análisis de los cuatro *corpus* develó el desbalance que existe entre la teoría y la praxis en el abordaje de los verbos pseudocopulativos. Tanto los profesores, manuales, gramáticas, diccionarios han mostrado un sinnúmero de postulados tradicionales y estructurales para explicar los verbos en cuestión. La problemática que surge es que estos se incorporan en los discursos del aula de clase generando poca reflexión frente al sistema lingüístico y desvirtuando el valor de la gramática que puede llegar a ser tediosa para un estudiante de ELE. El problema no ha sido la gramática *per se*, sino la forma en cómo se está llevando al aula. De continuar con esta falta propositiva de cambiar estos preceptos, la concepción de la gramática continuará en detrimento. La competencia comunicativa en lengua extranjera no demanda la mera comunicación, sino que involucra unas subcompetencias tales como, la gramática, la pragmática, la intercultural entre otras. Por todas estas razones surge una propuesta que provee unas pautas para la enseñanza de los verbos pseudocopulativos: *ponerse*, *hacerse*, *volverse* y *quedarse* desde la gramática cognitiva y el enfoque lexical para el aula de ELE.

5.5 Triangulación de los datos cualitativos

En este apartado de la investigación se da a conocer el proceso hermenéutico o de interpretación de los datos cualitativos que se obtuvieron a partir de la recopilación de cuatro *corpus* previamente analizados: entrevistas, gramáticas del español, manuales de ELE, y diccionarios de la lengua española. La correlación de los datos obtenidos se llevó a cabo por medio de la triangulación que según Cabrera (2005) es “la acción de reunión y cruce dialéctico de toda la información pertinente al objeto de estudio surgida en una investigación por medio de los instrumentos correspondientes” (p.9). Entonces, por medio de la triangulación se pudo establecer el diálogo de los distintos *corpus* recopilados de diversas fuentes con la información dada en el marco teórico. Los criterios de clasificación escogidos en la (Tabla 2) emergieron de las premisas propuestas por el autor anteriormente mencionado que sugieren que la información seleccionada debía pasar por los filtros de *relevancia* y *pertinencia*. Finalmente, el autor asevera que esta información tendría que estar sujeta al *procedimiento inferencial* lo que significa “ir estableciendo conclusiones ascendentes, agrupando las respuestas relevantes por tendencias, que pueden ser clasificadas en términos de coincidencias y divergencias en cada uno de los

instrumentos aplicados”. (p.9). Es decir, las categorías de análisis de la (Tabla 2) se extrajeron a partir de la similitud de tópicos que surgían entre los *corpus*, luego de ello, se analizaron los elementos de intersección que denotaban la convergencia entre ellos.

Corpus Categoría	Corpus 1 Entrevistas	Corpus 2 Gramáticas	Corpus 3 Manuales	Corpus 4 diccionarios	Elementos de intersección
Grado de complejidad	-Se asevera que existe un grado de complejidad al momento de abordar los verbos pseudocopulativos <i>hacerse, volverse, ponerse y quedarse</i> en un aula de ELE por aspectos pragmáticos y culturales que inciden en el significado y en las variaciones de los verbos en cuestión.	-La abstracción que representan los verbos en cuestión no permite el abordaje de otros métodos o enfoques diferentes al descriptivo, o de base estructural, aun cuando las gramáticas sean de corte funcional, comunicativo, entre otros.	-La mayoría de los manuales consultados propone la enseñanza de los verbos pseudocopulativos en cuestión en el nivel B2 lo que sugiere pensar que por su grado de complejidad no se enseñan desde el nivel B1 tal y como lo propone el <i>PCIC</i> .	-Se dilucidan múltiples acepciones que varían dependiendo a la función del verbo pseudocopulativo, en otras palabras, si se encuentra en su función plena (predicativa) o copulativa lo que demuestra la complejidad de los verbos en cuestión.	-La complejidad de los verbos clasificados como de cambio o pseudocopulativos representa en los cuatro corpus analizados una complejidad gramatical relacionada por la doble funcionalidad que los caracteriza. -Un segundo elemento corresponde al grado de abstracción en su actuación como cópula y un tercer elemento contempla los aspectos pragmáticos y culturales los cuales tienen gran peso en la comprensión y didactización de los verbos en cuestión.
Enfoque	-Pese a que los profesores aseveran conocer nuevas corrientes o enfoques para la enseñanza de una lengua extranjera como el enfoque comunicativo, lexical y el cognitivo, entre otros, hay una recurrencia de métodos estructuralistas en el aula al momento de transmitir conceptos o dar explicaciones frente a las dificultades de comprensión de los verbos en cuestión. -Aun cuando exista un conocimiento de los métodos, enfoques y perspectivas diversas para la enseñanza de una lengua extranjera, se halla un sinnúmero de contradicciones que reflejan una profundización endeble	-Aunque surjan gramáticas con perspectivas modernas como la gramática funcional, pedagógica, comunicativa entre otras, se siguen camuflando enfoques tradicionales que dejan entrever el desbalance entre los aspectos teóricos y prácticos.	-En los manuales se provee una lista de usos alejados de cualquier contexto o situación comunicativa real, lo que causa un espejismo de lo que significan los enfoques funcionales o pragmáticos. Dicho de otro modo, en un intento por querer incorporar elementos modernos tales como aspectos pragmáticos o funcionales, los manuales	-Los diccionarios <i>per se</i> entienden la naturaleza de la lengua a partir de los niveles semántico y pragmático.	-Se diría que los elementos comunes respecto al enfoque es el reconocimiento por parte de los cuatro <i>corpus</i> del surgimiento de nuevas corrientes métodos y enfoques pedagógicos que tratan de modernizar la didactización de la gramática. Sin embargo, muy a pesar del avance teórico de estas perspectivas, se siguen preservando postulados descriptivos y estructurales en el abordaje de los verbos en cuestión. -De igual manera parece ser un común denominador la dificultad (tanto de los manuales como de los entrevistados) en desvincularse de los principios estructuralistas

	<p>sobre los mismos métodos o enfoques, lo que no permite adecuar de manera más coherente y precisa las explicaciones de corte gramatical de difícil acceso, dando como consecuencia un eclecticismo incongruente en el aula de ELE.</p> <p>-La elección de uno o varios métodos o enfoques en el aula de ELE depende de las necesidades de los estudiantes.</p> <p>-Hay un fuerte apoyo en el enfoque cognitivista y lexical, al momento de abordar los verbos en cuestión. En el discurso que se lleva al aula se entrevén postulados teóricos chomskianos que tratan sobre el generativismo, los cuales pretenden predecir el sistema lingüístico a partir de elementos morfosintácticos aislados de aspectos pragmáticos o culturales que “pueden ser manipulados mecánicamente”.</p>		<p>de ELE resultan didactizando de una manera estructural mecanizando estos aspectos modernos.</p> <p>-Pese a que los manuales de ELE consultados daten en fechas modernas, y en sus objetivos pretenden favorecer los enfoques modernos, al interior de las páginas se establecen fórmulas sintácticas con el fin de dar explicaciones gramaticales sobre fenómenos lingüísticos.</p>		<p>fundamentados en el siglo pasado.</p> <p>- Así mismo, en el análisis se halló la falta de profundidad con respecto a los enfoques escogidos; dado que los entrevistados y los manuales de ELE tienen un uso indiscriminado de la imagen como vehículo cognitivo para los verbos pseudocopulativos. Cabe aclarar que la idea de imagen para el aprendizaje de una lengua extranjera se remonta desde enfoques tradicionales como el audiovisual. Las anteriores premisas indican que, aunque los profesores, y manuales de ELE tengan una idea sobre el uso de la imagen, esta solo se emplea como artefacto que refuerza el vocabulario. Por su parte la gramática cognitiva, emplea la imagen para simbolizar el lenguaje.</p>
Materiales (didactización)	<p>-Los docentes de ELE llevan materiales como guías o recursos que permiten apoyar sus explicaciones frente a los verbos en cuestión. Así mismo, emplean las nuevas tecnologías de la información y la comunicación como una manera de aproximarse a los modos de aprendizaje de las nuevas generaciones y estar a la vanguardia. Sin embargo, esta herramienta se emplea en aspectos netamente de forma.</p>	<p>-Las gramáticas pretenden ser más un soporte teórico sobre fundamentos lingüísticos. A excepción de la gramática para el aula de lenguas extranjeras que es un híbrido entre lo teórico y lo</p>	<p>-Los manuales emplean los ejercicios de <i>drills</i> que no ponen a prueba la reflexión del aprendiente de ELE porque sólo se manipulan mecánicamente piezas aislada de contexto, a sabiendas de que en cada espacio puede haber más de una respuesta,</p>	<p>-En este ítem de clasificación se contempla la organización y la manera en cómo los diccionarios abordan los verbos en cuestión como una forma de didactización. En ese sentido se diría que hay un intento por simplificar</p>	<p>-En la mayoría de los casos hay una didactización que emplea recursos mecánicos como los <i>drills</i>, los cuales desarticulan el aspecto gramatical de lo contextual, pragmático y cultural dando a entender que estos elementos son piezas aisladas o incongruentes. Una didactización en <i>drills</i> es el reflejo de una fundamentación teórica que no contempla la lengua como sistema integrado, sino que cada nivel trabaja de forma</p>

		<p>didáctico. Esta gramática se ciñe a ejercicios de <i>drills</i> para didactizar los verbos en cuestión. En suma de las gramáticas consultadas se pudo apreciar un contenido práctico sobre los verbos en cuestión.</p>	<p>ya que la elección del verbo en cuestión depende de factores semánticos, pragmáticos y culturales.</p>	<p>lo semántico a pesar de que cada verbo cuenta con múltiples acepciones desde valores plenos y copulativos. De igual manera, en los diccionarios se comprende la naturaleza de lengua como un sistema que está en constante cambio como el diccionario <i>Panhispanico de dudas</i>, el cual trata de acoger las múltiples variables de la lengua españolas y ampliar el espectro de visión de lengua.</p>	<p>independiente. -Esto es, si el <i>input</i> suministrado se desarrolla por medio de fórmula sería inconexo esperar una secuencia de actividades tipo enfoque comunicativo.</p>
<p>Tipo de input</p>	<p>-A pesar de que algunos docentes de ELE prefieran utilizar el <i>input</i> implícito para la enseñanza de los verbos pseudocopulativos por medio del contexto, en los momentos de dificultad hacen uso de un <i>input</i> explícito para precisar la forma lingüística. En este punto el docente provee explicaciones por medio de estructuras y modelos morfosintácticos.</p> <p>-Cabe resaltar que hay otros profesores que prefieren abordar el ítem teórico con un <i>input</i> explícito que</p>	<p><i>Input</i> explícito con atención a la forma a pesar de que sean gramáticas comunicativas, pedagógicas o funcionales.</p>	<p>El <i>input</i> que se emplea es uno de tipo explícito con atención a la forma, la forma es descriptiva, estructural, aunque sean manuales recientes que se preconicen como manuales de enfoques modernos.</p>	<p><i>Input</i> explícito, porque su función primaria no es la de didactizar sino la de servir como referente semasiológico.</p>	<p>El común denominador es un tipo de <i>input</i> explícito enfocado en la forma y alejado de contextos comunicativos que contemplan elementos pragmáticos, funcionales y culturales entre otros. El caudal lingüístico que se emplea para abordar los verbos en cuestión es el morfosintáctico, a pesar de que se argumenta tener una conciencia y una visión de enfoques más contemporáneos.</p>

	<p>asocie los verbos <i>ser</i> y <i>estar</i> con los pseudocopulativos, Así mismo, ellos expresan haber empleado el enfoque léxico para explicar las frases hechas, y la imagen para tratar la iconicidad en el lenguaje (enfoque cognitivo).</p>				
<p>Otros elementos que se tienen en cuenta al momento de abordar los verbos en cuestión</p>	<p>-Se tiene en cuenta los aspectos del filtro afectivo, la motivación, y el aprendizaje significativo; elementos que permiten la entrada al caudal lingüístico o <i>input</i> de los verbos en cuestión.</p> <p>-Aunque los profesores piensen que la imagen juega un papel importante en la explicación de los verbos en cuestión no se distingue la diferencia entre la idea de la imagen en la perspectiva cognitiva y otros métodos tradicionales de antaño como el enfoque audiovisual .</p>	<p>Explicación es simplificada s.</p>	<p>-No hay una distinción de variables diatópicas las cuales pueden transgredir las reglas morfosintácticas</p> <p>-En algunos manuales, utilizan imágenes y simplificación de descripciones en un intento por lograr la comprensión de un estudiante de ELE.</p>	<p>-Contemplan las variedades lingüísticas, se especifica lo figurativo de lo literal y algunos que a pesar de ser los más clásicos como el de la <i>RAE</i> y el de María Moliner diferencias la doble funcionalidad de estos verbos.</p>	<p>-En general, hay una inclinación por la utilización de la imagen como recurso que apela la motivación de los estudiantes. La motivación es un elemento clave para el aprendizaje y por ende es un aspecto que permite el efectivo <i>input</i>. Para ello se deben tener en cuenta elementos próximos a la realidad del aprendiente de ELE tales como aspectos contextuales, pragmáticos y culturales.</p> <p>-La motivación, el aprendizaje significativo, el filtro afectivo y la inspección en las necesidades del aprendiente, curiosamente son elementos que por ser bien ranqueados se esperaría que tuvieran un protagonismo relevante al momento de desarrollar una clase, sin embargo, su importancia cae notoriamente a la hora de solucionar un problema gramatical en el aula. Los aspectos del filtro afectivo y el aprendizaje significativo decaen cuando se trata de explicaciones sobre fenómenos gramaticales, porque se retornan a modelos estructuralistas que evidentemente se alejan de criterios motivacionales</p>

Tabla 2: Triangulación de 4 corpus

6. Propuesta de enseñanza

6.1 Caracterización de la propuesta

La propuesta *Pautas para la enseñanza de los verbos pseudocopulativos: volverse, hacerse, ponerse, y quedarse desde un input explícito, cognitivo y lexical para el aula ELE*, se presenta bajo la forma de una cartilla que contiene recomendaciones para el profesor de ELE. Se entiende por cartilla, un recurso o material que se emplea con la intención de didactizar de manera sintética un contenido, tal y como lo afirma la *RAE*. En las pautas diseñadas se propone una alternativa conceptual y didáctica de los verbos en cuestión desde la gramática cognitiva y el enfoque lexical. El producto final emergió de la identificación de dificultades o problemas que enfrentan los profesores de ELE en la enseñanza de los verbos pseudocopulativos o de cambio *volverse, hacerse, ponerse y quedarse*, resultado de este trabajo investigativo previo.

Para el hallazgo de tales dificultades, se procedió a la realización de entrevistas como instrumento de recolección de datos a profesores del Centro de Lenguas de la Pontificia Universidad Javeriana, al análisis de los manuales encontrados en la biblioteca general de esta misma institución al igual que el estudio de diccionarios y gramáticas. La conjetura y triangulación de los cuatro *corpus* dio origen a la propuesta didáctica dirigida a los profesores de ELE para aprendientes de Español como Lengua Extranjera, nivel B1 y B2 de acuerdo al *PCIC* la propuesta didáctica se estructura como se muestra a continuación:

1. Una portada y contraportada con diseño original.
2. Una tabla de contenido que facilita la búsqueda por parte del docente ELE.
3. Una introducción para contextualizar al profesor ELE.
4. Un barrido teórico en forma de preguntas.
5. Una didactización de los cuatro verbos pseudocopulativos: *volverse, hacerse, ponerse y quedarse*, que contiene:
 - 5.1 El valor básico de cada verbo.
 - 5.2 La representación cognitiva de cada verbo.
 - 5.3 Una historieta para cada verbo que facilita la conceptualización de los verbos pseudocopulativos en su función de cópula.
 - 5.4 Recorrido didáctico que guía al profesor de ELE para la presentación y explicación de las actividades

5.5 Una serie de actividades divididas en dos bloques. El primer bloque para el afianzamiento del modelo cognitivo, y un segundo bloque para comprender las frases hechas que acompañan los verbos pseudocopulativos escogidos desde el enfoque lexical.

5.6 Serie de actividades: en este punto, el docente de ELE encontrará una serie de actividades que no se constituyen como una secuencia de actividades sino como un grupo de actividades cuyo común denominador son los cambios sufridos por personajes. Cada actividad sigue el formato de una recomendación al docente de ELE y modelo de instrucción que le servirá de insumo al docente ELE para que guíe a los estudiantes. El material propuesto ofrece pautas al profesor de ELE que le ayudarán en la diferenciación de los verbos altamente similares. Las actividades se recrean sobre la base del uso, además no se fundamentan en un modelo categorial, formal ni idealizado, dado que se busca la reflexión del sistema verbal.

6. Las pautas contienen una hoja de respuestas para guiar al docente.

6.2. Resultados de la evaluación de la propuesta por un experto

El experto evaluador, asignado valoró cualitativamente el material didáctico titulado: *Pautas para la enseñanza de los verbos pseudocopulativos: volverse, hacerse, ponerse y quedarse desde un input explícito, cognitivo y lexical para el aula ELE*, a partir de una rejilla (ver Anexo 8 y 9) de evaluación suministrada con anterioridad. Los criterios a evaluar se dividieron en tres partes a decir: contenido, forma, y diseño de las ilustraciones. Los rangos de los aspectos a evaluar oscilaron entre uno y el cinco siendo cinco totalmente satisfactorio y cero nada satisfactorio.

En líneas generales, el experto estimó necesario incluir información que facilitara la consulta y lectura de las pautas para el docente de ELE de niveles B1 y B2, esto es, una introducción que explicara brevemente al lector el origen de las pautas propuestas, al igual que un sumario que facilitara al profesor ELE la lectura rápida del contenido global. Con respecto al primer criterio a evaluar, es decir, *contenido*, el cual comprendía catorce ítems y que en su totalidad fueron evaluados como *satisfactorio*, con la excepción del numeral doce, al considerar las actividades propuestas como no cohesionadas, carentes de contenido lingüísticos, y que no seguían la lógica de una secuencia didáctica. Cabe aclarar que el objetivo de las *pautas* no es la construcción de una secuencia de actividades sino un conjunto de actividades que le servirán al docente ELE para la creación de nuevo material desde la gramática cognitiva y el enfoque lexical. Adicionalmente la propuesta es una representación cognitiva para cada uno de los cuatro

verbos propuestos, a la vez que el ofrecimiento de cuatro historietas que ayuden a comprender las diferencias entre los cuatro verbos de cambio.

Al mismo tiempo, al final de las pautas, el docente encontrará algunas actividades a manera de ejemplo para que encuentre en ellas inspiración para su clase. Valdría la pena resaltar aquellos aspectos que dentro del mismo criterio merecieron una acotación escrita, como en el caso del numeral cinco, en el que el experto propone incluir más ejemplos en el que el valor básico hallado en la investigación previa se valide en diferentes contextos. Respecto al siguiente parámetro a evaluar, esto es, *la forma*, el experto consideró que existe una organización lógica y satisfactoria de la información. Además de contar con unas *pautas* claras, coherentes y bien cohesionadas. Por último, con respecto al diseño de las ilustraciones, el experto consideró que el material gráfico efectivamente refuerza el *input* del valor básico de los verbos, así como el uso de la historieta como técnica de comunicación que apunta a la presentación de los verbos en contexto. La secuencia en viñetas del estilo *comic* son apropiadas para una comprensión cognitiva de los verbos. Todos estos aspectos fueron tenidos en cuenta para las posteriores modificaciones de las pautas en una segunda versión.

7. Conclusiones

- Pese a la existencia de nuevas corrientes que abordan los procesos de enseñanza y aprendizaje en el contexto de ELE para tratar el tema de los verbos pseudocopulativos, se observa a partir de la construcción y análisis de los cuatro *corpus*, preceptos esencialmente estructuralistas en su modo de transmitir conceptos y dar explicaciones frente al sistema lingüístico del español.
- A pesar de que se observó un intento y pretensión por introducir perspectivas modernas, se recurre a una didactización descriptiva o estructural para tratar los verbos en cuestión, las cuales dejan entrever una inconexión entre teoría y práctica.
- El aspecto amedrentador del que se ha revestido la gramática en el contexto de la enseñanza de las lenguas extranjeras deriva de la concepción de generativismo chomskiano que se mantiene en la actualidad, el cual materializa las reglas morfosintácticas para regular la lengua y predecir infinidad de oraciones. Sin embargo, emerge la gramática cognitiva que, aunque surge de una interpretación del generativismo de Chomsky, contempla el sistema lingüístico no como una serie de categorías sintácticas,

sino como la estructuración simbólica de la percepción de mundo que tienen configurados los hablantes por su experiencia corpórea.

- En el discurso de los profesores se observa un influjo de información referente a la gran variedad de vertientes y perspectivas de enseñanza que han surgido en el ámbito de las lenguas extranjeras, lo que genera una opacidad en la precisión del abordaje de los verbos en cuestión y contradicciones al momento de responder por las sutilezas que diferencian los verbos *volverse*, *hacerse*, *ponerse* y *quedarse*.
- Las necesidades y motivaciones particulares de los estudiantes de ELE definen los métodos y enfoques que se llevan al aula para enseñar una temática del español como lengua extranjera, ya que es el filtro afectivo el que permite la entrada o la obstrucción del caudal lingüístico. Entonces, si el profesor de ELE provee a su aprendiente una lista de usos o unas reglas morfosintácticas para abordar los verbos en cuestión, se podría ver obstruido el *input* recibido, lo que causaría la incompreensión de la temática.
- La didactización moderna de los manuales para tratar el tema de los verbos pseudocopulativos refleja reglas morfosintácticas susceptibles de ser transgredidas en el uso dado que no contemplan variedades diatópicas que llevan consigo un acervo pragmático, cultural y lingüístico.
- Existe una asociación por parte de profesores de ELE de la gramática cognitiva con el uso de la imagen ilustrativa. Esto demuestra una limitada idea de la gramática cognitiva ya que la didactización de la imagen en la enseñanza de ELE ha surgido desde el origen de los enfoques de enseñanza de lenguas extranjeras tales como el directo y el audiovisual; sin embargo, la gramática cognitiva hace un uso distinto de la imagen al fundamentarse en el significado, la metáfora y la iconicidad.
- Pese a que la gramática descriptiva no haya sido elaborada con el propósito de ser llevada al aula de ELE, en gramáticas contemporáneas de ELE se mantiene la misma configuración y la misma lógica que la gramática descriptiva emplea para abordar la temática en cuestión, esto es, por ejemplo, el uso de criterios de transitividad e intransitividad.
- Se cree que debido a la complejidad de los verbos pseudocopulativos existen propuestas desde el punto de vista didáctico limitadas para abordar la temática en cuestión. La complejidad de los verbos radica en el hecho de que estos pueden funcionar como plenos,

es decir, tener significado completo *per se* y como cópulas que sirven de nexo entre el atributo y el sujeto para denotar una transformación en el sujeto o en la entidad. Su doble funcionalidad surge como resultado de procesos de gramaticalización diacrónicos.

- El enfoque lexical puede complementarse con la gramática cognitiva en la medida en que ambos parten de la semántica para comprender el sistema lingüístico. En el lexicón mental se requieren procesos cognitivos para el aprendizaje de bloques prefabricados o *chunks* de una lengua meta. El enfoque léxico puede ser un complemento didáctico para tratar las unidades fraseológicas fijas con los verbos pseudocopulativos o de cambio en cuestión, las cuales surgen en variedades diatópicas e implican un acervo cultural, y lingüístico.

Referencias

- Aitchison, J (2012). *Words In The Mind*. Nueva Jersey, E.E.U.U: Wiley-Blackwell.
- Alarcos, E (1999). *Estudios Gramática Funcional del Español*. Madrid, España: Gredos.
- Alcalde N. (2011). Principales métodos de enseñanza de lenguas extranjeras en Alemania. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 6, 1-15. Recuperado de: <https://polipapers.upv.es/index.php/rdlyla/article/view/878/935>.
- Alconchel, M. Á. A. (2004). Chomsky la gramática generativa. *Revista digital investigación y educación*, 3, 1696-7208. Recuperado de: https://www.csub.edu/~tfernandez_ulloa/spanishlinguistics/chomsky%20y%20la%20gramatica%20generativa.pdf.
- Ambjoern, L. (2009). Desarrollo del conocimiento explícito gramatical basado en el procesamiento del input: una perspectiva inductiva. *RedELE*, 17, 1-21.
- Ausbel, D. (1963). *The Psychology Of Meaningful verbal learning*. New York, E.E.U.U: Grune & Stratton Inc.
- Baralo, M. (2007). Adquisición de palabras: redes semánticas y léxicas. *SGEL*. 4,384-399.
- Baralo, M. (2012). Aspectos de la adquisición del léxico y su aplicación en el aula. *FIAPE*, 20, 1-13.
- Bonilla *et al.* (2013). *Más allá del dilema de los métodos. la investigación de ciencias sociales (ebook)*. Bogotá, Colombia: Universidad de los Andes.
- Cabrera, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14, 61-71.
- Centro virtual Cervantes (1997-2019). «Input». Diccionario de términos clave de ELE. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/cortesia.htm.
- Conde Noguero, M. E. (2013). *Los verbos de cambio en español*. (Tesis doctoral). Universidad de Coruña. Coruña, España.
- Chang, Y. P. (2016). *Input y FonF en la Adquisición de la Doble Negación en Español por Anglparlantes*. (Tesis doctoral). The University of Western Ontario, Canadá.
- Chomsky, N. (1965). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Barcelona, España: Gedisa.
- Correia, E (2012) *Alicia en el país de los verbos de cambio*. (Tesis de maestría). Universidad de Salamanca. España.

- Consejo Europeo. (2001). *Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas Extranjeras*. Madrid, España: Anaya.
- Cortés, C. (2015). Una aplicación empírica de la Gramática Cognitiva a las perífrasis verbales venir + gerundio, andar + gerundio e ir + gerundio. *Revista Nebrija*, 18, 1-20.
- Cuenca, M. J., y Hilferty, J. (2011). *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona, Madrid: Ariel.
- Gaiser, M. C. (2010). Apuntes sobre teorías lingüísticas, sus postulados gramaticales y su impacto en la enseñanza. *Didáctica Lengua y Literatura*, 23, 87-114.
- García, A. L. (2000). *Teoría Gramatical*. Barcelona, España: Ariel S.A.
- Gorp, L. (2017). *Los verbos pseudocopulativos de cambio en español: estudio semántico conceptual de hacerse, volverse, ponerse y quedarse*. Madrid / Frankfurt: Iberoamericana.
- Gloria, L. (2004). El dominio de la lingüística aplicada. *RESLA*, 17, 153-173. Instituto Cervantes. *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, Madrid: Edelsa. Tomo II. Madrid: Difusión.
- Krashen, S. (1976.) *The Input Hypothesis*. Londrés, Inglaterra: Longman Group UK: Ltd.
- Lakoff, G. (1987). *Women, Fire, And Dangerous Things: What Categories Reveal About The Mind*. Chicago, E.E.U.U.: paperback ed.
- Langacker, R. (1987) *Foundations Of Cognitive Grammar*. Ohio, E.E.U.U.: Stanford University Press.
- Langacker, R. (2008) *Cognitive Grammar*. New York, E.E.U.U.:Oxford University Press.
- Llopis, García. (2005) La gramática cognitiva: nuevas avenidas para la enseñanza de lenguas extranjeras. *Verba Hispánica*, 19, 1-17.
- Llopis, García. (2011) *Gramática cognitiva para la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid, España: Secretaría general técnica.
- Lobo, C.A. (1992). *Vademecum de lengua española*. Barcelona, España: Librenet.
- Long, M. (1988). FONF en contextos comunicativos. *Centro virtual Cervantes*, 8, 1-10.
- Luciani, M. M. (2013). *Patrones léxico-sintácticos en metáforas basadas en nociones de espacio y movimiento*. (Tesis doctoral). Córdoba, Argentina.
- Morimoto, Y. y Lucero, M. V. P. (2014). *Un modelo de ficha lexicográfica para verbos pseudocopulativos*. Madrid, España: Arcolibros.

- Nebrija, E. A (1492). *Gramática de la lengua Castellana*. Madrid, España: Ediciones de Cultura Hispánica.
- Noguerol, M. E. (2013). *Los verbos de cambio en español*. (Tesis doctoral). Universidad de Coruña. Coruña, España.
- Pereiro, N. y Buyse, L (2003). Colocaciones léxicas: pista y trampas. *MarcoELE*. 6, 1-9.
- Palomares, R. (2018). *La presencia del léxico en el aula de E/LE: un análisis cualitativo de las prácticas docentes*. (Tesis de Máster). Universitat de Barcelona. Barcelona, España.
- Porroche, M (2009) *Aspectos de gramática del español coloquial para profesores de español como L2*. Madrid, España: Arco/Libros.
- Pozo (2006). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Revista medica hondureña. (2012). *Principios de la ética de la investigación y su aplicación*. 80, 75-76.
- Romo, F. (2016). *Un estudio cognitivista de las preposiciones espaciales del español y su aplicación en la enseñanza de ELE*. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona, España.
- Ruiz Campillo, J. P. (1998). *La enseñanza significativa del sistema verbal: un modelo operativo*. (Tesis doctoral). Universidad de Granada. Granada, España.
- Ruiz Campillo, J. P. (2003). El concepto de no-declaración como valor del subjuntivo. Protocolo de instrucción operativa de la selección modal en español. *Centro de lenguas modernas*, 44, 284- 327. Recuperado de : https://www.w.acad.ema.e du/570_0229/Elconceptodeno-declaraci%C3%B3ncomovalordelsubjuntivo.Protocolodeinstruccióndelcontrastemodalenespañol.
- Ruiz Campillo, J. P. (2007). Gramática cognitiva y ELE. Entrevista a José Plácido Ruiz Campillo. *MarcoEL*, 4, 1-9.
- Saussure, F. S. (1916). *Cours de linguistique générale*. Paris, Francia: Éditions Payot.
- Soto, G. (1997). Modelos y problemas: una reflexión sobre la enseñanza de la gramática. *Onomazein*, 2, 387-398. Recuperado de http://onomazein.letras.uc.cl/Articulos/2/N3_Soto.pdf.
- Uribe, L. A. F. (2007). La lingüística cognitiva: *Cuadernos de lingüística hispánica*, 9, 1-21.

- Valero, M., & Rodríguez, R. (1998). *La gramática para comunicar: una propuesta inductiva*. Milán, Italia: Universidad de Valencia.
- VanPatten (1993). *Input Processing And Processing Instruction: Definitions And Issues*. *International Journal Of Applied Linguistics & English Literature*, 2, 1-27.
- Valero, M., y Rodríguez, R. (1998). *La gramática para comunicar: una propuesta inductiva*. Centro Virtual Cervantes, 1- 8.
- Vyas, A. (2016). *El impacto del enfoque léxico sobre la adquisición de la competencia léxica en aprendices de español como lengua extranjera*. (Tesis doctoral). Stockholm university. Suecia, Estocolmo.
- Vidiella, M. (2012). El enfoque léxico en los manuales de ELE. *MarcoELE*, 14, 1-81.
- Viúdez, F. (2004) Condiciones de las gramáticas pedagógicas para la enseñanza de ELE. Gironzetti, E. (directora). *Congreso internacional ASELE*. Ponencia llevada a cabo en el Congreso, Sevilla.

Bibliografía Específica:

Diccionarios

- Cerrolaza, O. G. (2005). *Diccionario práctico de gramática*. Madrid, España: Edelsa.
- Moliner, M. (1998). *Diccionario de uso del español María Moliner*. Barcelona, España: Gredos.
- Real Academia Española y la Asociación de Academias de la Lengua Española (2005). *Diccionario panhispánico de dudas*. Madrid, España: Taurus.
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española (22.aed.)*. Madrid, España.
- Rodríguez, G y RAE (2017) *Dirae*. Recuperado de: <https://dirae.es/palabras/etimo1%C3%B3gico>.

Gramáticas

- Bosque, I y Demonte, V. (1999). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid, España: Espasa Calpe.
- Cano, A. et al. (2016). *Competencia gramatical en uso B2: ejercicios de gramática: forma y uso*. Madrid, España: Edelsa.
- Matte Bon, F. (1992). *Gramática comunicativa del español*. Madrid, España: Edelsa.
- Lieberman, D. (2007). *Temas de gramática del español como lengua extranjera*. Buenos Aires, Argentina: Eudeba.
- Moreno, C. Miki, C (2007). *En gramática. Avanzada B2*. Madrid, España: Anaya.

Manuales de ELE

- Brines, G. (2014). El camaleón: una vida de cambios y transformaciones. *RutaELE*, 29, 1-8.
- Corpas, J, *et al.* (2007) *Aula Internacional 4 B2*. Barcelona, España: Difusión.
- Chamorro, M. D. *et al.* (2013). *Abanico*. Barcelona, España: Difusión.
- Escudero, F. (2012). La metamorfosis. *TodoELE*. Recuperado de:
http://www.todoele.net/actividades/Actividad_maint.asp?ActividadesPage=10&Actividad_id=699.
- Gorrisen, M y Barcelo, B. (2007). *¡Vamos!* Madrid, España: Mundo Español.
- Montaña, E. (2001). *Curso de español para extranjeros*. Bogotá, Colombia: Monarka.
- Moreno, C y Eres, F (2012). *Manual de gramática contrastiva del español para Brasileños*. Barcelona, España: Sociedad General Española de Librería.
- Peris, E. y Sans, N (2001). *Gente 3*: Madrid, España: Difusión.
- Vázquez, R, *et al.* (2004). *Prisma*. Columbia, E.E.U.U: Edinumen.

Anexo 1

Entrevista – Modelo

Esta entrevista tiene como objetivo recolectar datos sobre la enseñanza de los verbos pseudocopulativos a partir de la información proveída por los profesores de ELE para la investigación “*Pautas para la enseñanza en ELE de los verbos pseudocopulativos: volverse, hacerse, ponerse y quedarse*” conducida por Mariana Cañón y Katy Campo, estudiantes de la Maestría en Lingüística Aplicada de Español como Lengua Extranjera de la Pontificia Universidad Javeriana.

- 1) ¿Qué estudios académicos posee? ¿En qué institución?
- 2) ¿Cuánto tiempo lleva enseñando Español como Lengua Extranjera (ELE)? ¿Y en dónde ha enseñado?
- 3) ¿Cuál es la población de estudiantes a la que le ha enseñado?
- 4) ¿En qué niveles del Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas ha enseñado?
- 5) ¿Ha enseñado los verbos pseudocopulativos conocidos también como verbo de cambio?
 - 5.1 como el verbo *ponerse*: ejemplo se puso el saco y se puso rojo. O como los verbos: *quedarse, hacerse y volverse* entre otros.
 - 5.2 En caso de que no lo haya enseñado, ¿Cuál es la razón?
 - 5.3 Imagine que debe enseñar los verbos *volverse, hacerse, ponerse y quedarse* en niveles b1 y b2. ¿Cómo planearía la clase? Explique brevemente
- 6) En caso de que el extranjero tenga dificultades para comprender las diferencias entre los verbos de cambio: *ponerse, hacerse, volverse, y quedarse*. ¿cómo le explicaría?
- 7) ¿Qué dificultades ha tenido al momento de enseñar estos verbos?
- 8) si un estudiante por ejemplo dice: “se puso doctor” porque piensa que cualquier verbo de cambio expresa esa transformación, ¿qué explicación le daría?
- 9) ¿Qué manual utilizaría para enseñar estos verbos?

Anexo 2

Consentimiento informado

El propósito de este consentimiento es proveer a los participantes de esta investigación con una clara explicación del papel que desempeñarán en ella y de manifestar explícitamente su voluntad en participar.

La investigación “Pautas para la enseñanza en ELE de los verbos pseudocopulativos: *volverse*, *hacerse*, *ponerse* y *quedarse*” es conducida por las Licenciadas Mariana Cañón y Katy Campo, estudiantes de la Maestría en Lingüística Aplicada de Español como Lengua Extranjera de la Pontificia Universidad Javeriana. El objetivo del estudio es analizar la manera como son enseñados los verbos pseudocopulativos y realizar una propuesta didáctica de este tema.

Si usted acepta participar en este estudio, se le pedirá responder a una serie de preguntas en una entrevista. Esta tomará aproximadamente veinte minutos. Dicha conversación se grabará y su contenido será transcrito y analizado con fines netamente académicos y científicos y respetando los principios éticos de la investigación. La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas a la entrevista serán codificadas usando un número de identificación y, por lo tanto, serán totalmente anónimas.

Cualquier tipo de duda que posea sobre el proyecto o sobre su participación será respondida en cualquier momento del proceso. Usted está en libertad de retirarse del proceso en cualquier momento si así lo considera y sin ningún perjuicio. Si durante la entrevista alguna de las preguntas le parece incómoda, tiene el derecho de hacérselo saber al investigador y no responderla.

Agradecemos de antemano su participación,

Nombres

- Mariana Cañón
- Firma _____

Datos del contacto: amariana_canon@javeriana.edu.co

- Katy Campo Reyes

Firma _____

Datos de contacto: campo_katyl@javeriana.edu.co

Acepto participar voluntariamente en la investigación “Pautas para la enseñanza en ELE de los verbos pseudocopulativos: *volverse*, *hacerse*, *ponerse* y *quedarse*” conducida por Mariana Cañón y Katy Campo. He sido informado(a) del objetivo de la investigación, del tipo de tarea o actividad que tendré que realizar, de su tiempo aproximado y de la manera como la información que provea será tratada.

En ese sentido, acepto que la información que yo proporcione en el curso de esta investigación pueda utilizarse con fines estrictamente académicos. Esta deberá ser tratada confidencialmente y no ser usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento.

He sido informado(a) de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida sin que esto acarree perjuicio alguno para mí.

persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a las investigadoras a los números de contacto que aparecen en este consentimiento.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando este haya concluido.

Nombre del Participante
(en letras de imprenta)

Firma del Participante

Fecha

Anexo 3

Entrevista 1

Entrevistadoras: Buenas tardes profesora, te voy a comenzar a leer la entrevista. Esta entrevista tiene como objetivo recolectar datos sobre la enseñanza de los verbos pseudocopulativos a partir de la información proveída por los profesores de ELE para la investigación “Pautas para la enseñanza en ELE de los verbos pseudocopulativos: volverse, hacerse, ponerse y quedarse” conducida por Mariana Cañón y Katy Campo, estudiantes de la Maestría en Lingüística Aplicada de Español como Lengua Extranjera de la Pontificia Universidad Javeriana.

Entrevistadoras: La primera pregunta es ¿Qué estudios académicos posee? Y ¿En qué institución?

Profesora: Estudios académicos, soy licenciada en traducción después hice una maestría en español lengua extranjera en lingüística aplicada del español lengua extranjera y el doctorado en que terminé hace un año. Y en qué institución bueno, llevo más o menos no de forma continua, pero puedo decir que llevo cinco años trabajando en la Javeriana y pues anteriormente trabajé en diferentes instituciones para la enseñanza del español lengua extranjera, enseñé en Inglaterra, llevo como bastante tiempo enseñando lengua extranjera.

Entrevistadoras: ¿Pero en qué institución obtuviste los títulos?

Profesora: ¡Ah! en España, en la Universidad de Nebrija y en la Universidad de Granada.

Entrevistadoras: ¿Cuánto tiempo lleva enseñando Español como Lengua Extranjera (ELE)? ¿Y en dónde ha enseñado?

Profesora: Yo creo que llevaré unos once o doce años y pues cinco en la Javeriana como ya he comentado y estuve tres años en una academia, un año también fuera del extranjero en Inglaterra, he estado en un centro para inmigrantes.

Entrevistadoras: ¿Aquí en Colombia?

Profesora: No, en España.

Entrevistadoras: Y ¿en España en dónde?

Profesora: En Madrid, principalmente ahí trabajé en una academia y luego también trabajé en la Nebrija y trabajé también en el CEPI hispano africano para inmigrantes y luego un año fuera en el extranjero.

Entrevistadoras: En Inglaterra ¿en Londres?

Profesora: No, en Plymouth.

Entrevistadoras: ¿Cuál es la población de estudiantes a la que le ha enseñado?

Profesora: ¿A qué os referís con población? ¿nivel?, ¿características?

Entrevistadoras: Sí, nivel y características.

Profesora: Pues aquí en la Javeriana son principalmente niveles intermedios, vienen muchos japoneses, por ejemplo, estudiantes de intercambio pues de nacionalidad había muchos estadounidenses, muchos de Haití cuando venían como comunidades religiosas, coreanos hay muchísimos también por intercambios que hay con Sofía y Nanza. Europeos no tantos como en España, pero también hay una población de Inglaterra, de Francia.

Entrevistadoras: Y en España ¿qué grupos eran?

Profesora: En España principalmente europeos y chinos.

Entrevistadoras: ¿Y en Inglaterra?

Profesora: ingleses, a niños nivel bajito y estuve como auxiliar de conversación.

Entrevistadoras: ¿Pero has enseñado niveles B1 y B2?

Profesora: Sí, hace tiempo que no lo dicto, pero lo he enseñado.

Entrevistadoras: ¿Has enseñado los verbos pseudocopulativos conocidos también como verbo de cambio?

Profesora: Sí, efectivamente los he enseñado, pues hace tiempo que no los enseño para ser honesta, pero sí que les he enseñado y por eso también os les traía este libro. Yo normalmente lo enseño con Abanico y la actividad que tienen ellos me parece simple.

Entrevistadoras: Bueno, imagina que debe enseñar los verbos ponerse, hacerse, volverse, y quedarse en niveles B1 y B2. ¿Cómo planearía la clase? Explique brevemente.

Profesora: Bueno yo lo explicaría más en B2 que en B1, vale, a mí me gustaba y también les venía con ese dato porque no sé si os lo conocéis. Una propuesta, es un artículo que se llama Alicia en el país de los verbos de cambio. Y otros “devenir en español” no me acuerdo si eran ellos dos o uno de ellos, solamente que hacía las similitudes entre ser y estar. Hay unos verbos de cambio que funciona con el verbo ser y otros verbos de cambio que funcionaban con el verbo estar. Entonces esa semejanza me parecería bien. O sea, podría enseñarlo a partir de ahí porque me parecen bastantes complejos los verbos de cambio. De todas maneras, ¿cómo plantearía una clase? Pues a partir de la similitud ser y estar. Tomaría fotografías para enseñarlos de manera comunicativa. Fotos de modelos o famosos, maquillados y no maquillados. Por ejemplo, se ha vuelto, se ha hecho,

que indiquen un poco de cambios. Para que ellos vean un poquito los cambios.

Entrevistadoras: En caso de que el extranjero tenga dificultades para comprender las diferencias entre los verbos de cambio: *ponerse*, *hacerse*, *volverse*, y *quedarse*. ¿Cómo le explicaría?

Profesora: Efectivamente, por eso yo digo que yo más bien lo explicaría similar con los verbos que funcionan con ser y estar. Pero no es tan fácil explicarlos porque puedes decir volverse rico, pero no puedes decir ponerse rico. Entonces volverse bueno todo esto tendría que recordarlo, pero volverse funcionaría como ser y ponerse con estar. Lo que pasa es que es un poco estructuralista o limitado esa explicación entonces tendría que llevarla más a clase para ver si funcionaría o no funcionaría.

Entrevistadoras: Pero si un estudiante por ejemplo dice: “se puso doctor” porque piensa que cualquier verbo de cambio expresa esa transformación, qué explicación le daría?

Profesora: Ponerse normalmente se asocia con adjetivos de color como ponerse rojo, eh, ponerse nervioso y esos son normalmente estados que se asocian al verbo estar. Yo lo explicaría con el verbo estar, lo que pasa es que ahí viene mi duda como docente que el decir que nervioso siempre es con el estar, pues no funciona siempre. De ahí viene un poco la complejidad. Yo creo que lo enseñaría a partir de B2. Aunque puede no funcionar porque venga, esta es una enseñanza muy estructuralista y cerrada del verbo ser y estar. No sé si estoy contestando algo.

Entrevistadoras: Sí, claro.

Entrevistadoras: ¿Qué dificultades ha tenido al momento de enseñar estos verbos?

Profesora: Pues como les dije el pensar que es algo tan cerrado y que realmente no existe una respuesta única. Lo mismo como hace tiempo que no lo dicto pues no sabría explicarlos, pero efectivamente, cómo explicaríamos volverse rico y hacerse rico, porque volverse y hacerse rico podría funcionar entonces esa diferencia de significados por ejemplo se me ocurre.

Entrevistadoras: ¿Que manual utilizaría para enseñar estos verbos?

Profesora: Yo empezaría con el Abanico, y el enfoque yo apostaría por lo cognitivo, pero partiendo de que estos verbos los asocio con los verbos ser y estar y partiendo de la explicación que ellos dan sobre ser consustancial y estar circunstancial pero no sé si funcionaría yo lo he enseñado más estructural.

Muchas gracias.

Anexo 4

Entrevista 2

Muchas gracias profesor, entonces voy a leer la entrevista. Esta entrevista tiene como objetivo recolectar datos sobre la enseñanza de los verbos pseudocopulativos a partir de la información proveída por los profesores de ELE para la investigación “Pautas para la enseñanza en ELE de los verbos pseudocopulativos: *volverse, hacerse, ponerse y quedarse*” conducida por Mariana Cañón y Katy Campo, estudiantes de la Maestría en Lingüística Aplicada de Español como Lengua Extranjera de la Pontificia Universidad Javeriana.

Entrevistadoras: Profesor ¿Qué estudios académicos posee? Y ¿En qué institución?

Profesor: Mi pregrado es en la Universidad Nacional en Filología en idiomas, mi maestría es en Kent State University en Ohio en traducción española.

Entrevistadoras: ¿En la nacional filología inglesa o francesa?

Profesor: inglés

Entrevistadoras: ¿Cuánto tiempo lleva enseñando Español como Lengua Extranjera (ELE)? ¿Y en dónde ha enseñado?

Profesor: Enseñado español como lengua extranjera desde el 2003

Entrevistadoras: Profesor ¿Y en dónde?

Profesor: En Kent State University en el politécnico de Shanghái pues al sur de Shanghái China y aquí en la Universidad Javeriana.

Entrevistadoras: Ah ok, y ¿Cuál es la población de estudiantes a la que le ha enseñado según el *Marco Común Europeo de Referencia*? O sea, de A1 a C2.

Profesor: Lo máximo que he dictado es C1, no C2

Entrevistadoras: ¿Pero sí B1 y B2?

Profesor: Sí

Entrevistadoras: ¿Ha enseñado los verbos pseudocopulativos que se conocen también como verbo de cambio?

Profesor: Pues, a ver, en este instante estaba tratando como de recordar si en alguno de los programas se dio oh, hace cuánto no enseñé eso. Yo definitivamente sé que lo hice. Pero no recuerdo cuándo, ni en qué nivel estaba.

Entrevistadoras: ¿Pero sí los has enseñado?

Profesor: Si el programa me lo instruyó sí, efectivamente

Entrevistadoras: Imagine que debe enseñar los verbos *volverse*, *hacerse*, *ponerse* y *quedarse* en niveles B1 y B2. Rápidamente ¿Cómo planearía la clase? Explíquenos brevemente.

Profesor: Pues yo creo que tomaría no precisamente cada uno de ellos. No los tomaría como grupo para enseñarlos de sopetón. Sino de pronto aprovecharía, para abordar uno a la vez por sesión con una debida práctica. Una práctica controlada, y otra práctica libre. De tal modo que el estudiante no entre en contacto de una vez con tanta información porque no más esos cuatro verbos ya alcanzan a volverlo a uno loco.

Pero yo de pronto empezaría con lo de las apariencias: se puso rojo, sí. De tal modo que podamos a partir de las experiencias personales poder hablar de cosas que nos ocurren y pues desarrollar un contenido de clase que le brinde al estudiante una claridad respecto a lo que significan estos verbos. Definitivamente plantear problemas para el aprendiente extranjero.

Entrevistadoras: En caso de que el extranjero tenga dificultades para comprender las diferencias entre los verbos de cambio: *ponerse*, *hacerse*, *volverse*, y *quedarse*. ¿Cómo le explicaría? Pues evidentemente son 4 verbos de cambio, pero que entre los cuatro hay diferencias.

Profesor: Sí para el verbo ponerse. Para la forma verbal de ponerse yo lo haría seguido de los adjetivos. Mostraría un video por ejemplo se puso feliz, se puso triste. Empezaría con esos. De pronto después con un gif. jum se puso rojo y no sabemos por qué. De tal modo que a partir de la pista visual el estudiante pueda deducir el significado y con el tiempo poder usarlo

Entrevistadoras: Bueno digamos que el estudiante extranjero dice ponerse doctor porque no sabe a ciencia cierta la diferencia entre ponerse hacerse volverse y quedarse, y piensa que como son verbos de cambio los puede usar indistintamente para expresar transformación. ¿Cómo le explicaría?

Profesor: Yo le diría que son condiciones para separar ponerse: Entonces se puso triste, se puso feliz, se puso rojo. Son condiciones, pero no se relacionaría con, por ejemplo: trabajos. Esa sería una diferenciación.

Entrevistadoras: Bueno, ¿Qué dificultades ha tenido al momento de enseñar estos verbos?

Profesor: Te confieso que si lo hice cuando lo haya hecho me puse más en la tarea de lograrlo que en observar mis propios problemas. No te podría decir que, en tal clase con tal estudiante, en tal curso. No, hasta allá no llego, hasta allá no llega mi memoria

Entrevistadoras: ¿Que manual utilizaría para enseñar estos verbos? Y ¿con qué enfoque?

Profesor: Pues la Javeriana nos brinda los materiales que debemos usar, el programa que debemos seguir, las metas a las que debemos llegar y en la medida en que precisamente se articula todo y entra en armonía, se usa eso más. Yo por ejemplo uso videos, uso blogs, uso noticias y cuando el estudiante pregunta por ejemplo sobre la naturaleza de estos verbos, se le va explicando en tal caso, que la cosa no se haya abordado formalmente. Es algo con lo que se va caminando, se va encontrando.

Entrevistadoras: ¿Y qué enfoque que utilizaría en la clase?

Profesor: Si hablamos de enfoque pedagógico yo uso el ecléctico. Hay una parte gramatical y una parte comunicativa, y si se puede una parte kinestésica.

Entrevistadoras: ¿Y cómo es la parte kinestésica?

Profesor: La parte del cuerpo, las expresiones

Entrevistadoras Muchas gracias.

Anexo 5

Entrevista 3

Entrevistadoras: Buenas tardes, Bueno primero empezaré contextualizando: Esta entrevista tiene como objetivo recolectar datos sobre la enseñanza de los verbos pseudocopulativos a partir de la información proveída por los profesores de ELE para la investigación “Pautas para la enseñanza en ELE de los verbos pseudocopulativos: volverse, hacerse, ponerse y quedarse” conducida por Mariana Cañón y Katy Campo, estudiantes de la Maestría en Lingüística Aplicada de Español como Lengua Extranjera de la Pontificia Universidad Javeriana.

Entrevistadoras: ¿Qué estudios académicos posee? y ¿En qué institución?

Profesor: Aquí en la universidad Javeriana, maestría en Lingüística Aplicada del Español como Lengua Extranjera y un máster en lengua francesa: didáctica de la enseñanza en lengua francesa.

Entrevistadoras: ¿En dónde?

Profesor: En la universidad de Marsella, un máster uno.

Entrevistadoras: ¿Y qué pregrado tiene?:

Profesor: Licenciado en lenguas modernas de la Javeriana

Entrevistadoras: ¿Cuánto tiempo lleva enseñando en lengua extranjera?

Profesor: Aproximadamente siete años

Entrevistadoras: ¿Y en dónde ha enseñado?

Profesor: En Francia y acá en la Universidad Javeriana

Entrevistadoras: ¿En Francia en la universidad donde fue egresado?

Profesor: No, en unos liceos en Marsella

Entrevistadoras: ¿Cuál es la población de estudiantes a la que le ha enseñado?

Profesor: Adolescentes como de 16 hacia arriba, y adultos

Entrevistadoras: Pero según el Marco Común Europeo de Referencias ¿en dónde están catalogados A1, B1?

Profesor: De A1 a B2

Entrevistadoras: ¿Ha enseñado los verbos pseudocopulativos conocidos también como verbo de cambio?

Profesor: Sí he tenido la oportunidad de enseñarlos.

Entrevistadoras: Bueno, imagine que debe enseñar los verbos *volverse*, *hacerse*, *ponerse*, y *quedarse* en niveles B1 y B2. ¿Cómo planearía la clase? Explique brevemente.

Profesor: Se requiere una planeación obviamente para poder abordar ese tema por lo mismo, por lo complicado que representa para los estudiantes. Por lo general partiría de un input para que ellos tengan la oportunidad de estar expuestos al tema sin necesidad de ser una forma muy explícita. Es importante también abordar las destrezas en ese tipo de clase y no simplemente restringirse a la parte gramatical. En realidad, la regla estaría ahí, pero me gusta más hacer un procedimiento de lo que implica esos usos de los verbos cambio.

Entrevistadoras: En caso de que el extranjero tenga dificultades para comprender las diferencias entre los verbos de cambio: ponerse, hacerse, volverse, y quedarse. ¿cómo le explicaría? Pues porque todos son verbos de cambio, pero digamos que hay unas diferencias sutiles entre ellos. Cómo se las explicaría.

Profesor: Yo creo que ya sería necesario hacer uso de las herramientas que ya hay, aquí hay un libro muy bueno que es el de la *gramática básica del español* y ahí aparecen varios procedimientos de este tipo de verbos. Pues ya sería muy específico abordar ese material que está disponible y que fue pensado con la forma de diferenciar desde una orientación de la gramática desde lo cognitivo. Creo que ha tenido buenos resultados esos procesamientos antes que en realidad tener la regla tal cual explícitamente, eso ayuda muchísimo más para interiorizar el uso.

Entrevistadoras: Quiere decir que usarías la gramática cognitiva

Profesor: Sí, la gramática cognitiva ayuda para poder entender varias cosas de la gramática del español que son difíciles de presentar sólo como reglas. Creo que va más allá de un procesamiento el poder expresar esos cambios

Entrevistadoras: Digamos si el estudiante extranjero dice ponerse doctor porque piensa que cualquier verbo de cambio puede expresar transformación ¿qué le diría?

Profesor: ¿Y cuáles son los cuatro verbos que presentas tú?

Entrevistadoras: Volverse, ponerse, hacerse y quedarse

Profesor: ponerse doctor, bueno según ahí, se le diría como que, dependiendo, presentaría los usos que corresponden a esos verbos. Y principalmente no le haría la corrección inmediata porque pues la corrección inmediata sería corrijo en el momento, pero en realidad qué hay de fondo. Entonces sería como traer esos verbos y ponerlos en diferentes contextos para que el estudiante empiece a ver la diferencia siempre entre esos verbos y que él mismo se dé cuenta que no es el verbo más indicado para usarlo en esa frase

Entrevistadoras: Como me dice que ha enseñado los verbos pseudocopulativos ¿qué dificultades recuerda que se hayan presentado?

Profesor: De pronto dificultades con el complemento de objeto directo complementos indirectos de pronto la posición y viene de algo muy atrás que es como las formas pronominales de los verbos que en español va antes del verbo como algunos verbos como me gusta que vienen de A1, empieza uno a ver y a trabajar. Entonces digamos que tienen inconvenientes con los pronombres y el uso de complementos de objeto directo e indirecto. También está ligado con las conjugaciones digamos que si estamos hablando ya de un B1 y B2 ya han tenido relación con diferentes tiempos gramaticales y a veces puede haber confusiones si todavía no está claro los tiempos a los que corresponde.

Entrevistadoras: Entonces ¿qué manual utilizaría y qué enfoque?

Profesor: Como te digo La gramática básica del español me parece muy interesante, como el enfoque de la gramática cognitiva. Los dibujos les ayudan mucho al procesar, se presentan muchas diferencias entre dibujitos que les ayuda más como a entender con o la diferencia entre los verbos más que llenar el tablero con ejemplos. Esos dibujos ayudan bastante todos esos dibujos que aparecen ahí fueron pensados con la intención de que el estudiante pudiera procesar esas diferencias que existen aquí

Entrevistadoras: ¿Y aquí en la Javeriana enseña nivel B1?

Profesor: Hace hartos que no lo enseñó, pero lo enseñé

Entrevistadoras: ¿Y qué estudiantes eran?

Profesor: De lo que recuerdo, era un estudiante coreano, sí creo que asiáticos más que todo.

Entrevistadoras: Gracias.

Anexo 6

Entrevista 4

Entrevistadoras: Esta entrevista tiene como objetivo recolectar datos sobre la enseñanza de los verbos pseudocopulativos a partir de la información proveída por los profesores de ELE para la investigación “Pautas para la enseñanza en ELE de los verbos pseudocopulativos: *volverse, hacerse, ponerse y quedarse*” conducida por Mariana Cañón y Katy Campo, estudiantes de la Maestría en Lingüística Aplicada de Español como Lengua Extranjera de la Pontificia Universidad Javeriana.

Entrevistadoras: La primera pregunta es ¿Qué estudios académicos posee? Y ¿En qué institución?

Profesora: Eh bien, yo soy licenciada en lenguas modernas con énfasis en español e inglés de la universidad Distrital y soy egresada de la maestría en Lingüística Aplicada del español como Lengua Extranjera de la Pontificia Universidad de la Javeriana. Terminé mis estudios en 2014, sustenté mi trabajo de grado en 2014, me gradué en el 2015.

Entrevistadoras: ¿La tesis de qué trató?

Profesora: Ah, el tema de mi tesis fue, nosotros con mi compañero desarrollamos una guía didáctica para el docente de ELE como mediador intercultural, trabajamos desde lo incidentes críticos de comunicación en el aula.

Entrevistadoras: ¿Cuánto tiempo lleva enseñando Español como Lengua Extranjera (ELE)? ¿Y en dónde ha enseñado?

Profesora: Yo llevo enseñando español casi treinta años. Comencé como profesora de español de negocios con una de las pioneras de enseñanza del español en Colombia la profesora Nubia Echeverri. He enseñado en misiones diplomáticas, en compañías multinacionales en organizaciones no gubernamentales, en misiones diplomáticas de los gobiernos de Canadá de Japón en el programa de español de la armada de los EEUU trabajé allá por once años, he trabajado como intérprete, he hecho traducciones de manuales técnicos y he trabajado principalmente en español para negocios y aquí en la universidad Javeriana llevo como profesora de español lengua extranjera llevo seis años enseñando llevo dos años enseñando en el énfasis de ELE en la licenciatura es decir estoy formando a futuros formadores esa ha sido la experiencia.

Entrevistadoras: ¿Cuál ha sido la población de estudiantes a la que le ha enseñado? ¿Es decir, A1, A2, B1, con respecto al *Marco Europeo de Referencia*?

Profesora: He enseñado en todos los niveles desde A1, A2, B1, B2, C1, C2,

Entrevistadoras: ¿¿Has enseñado los verbos pseudocopulativos conocidos también como verbo de cambio?

Profesora: Sí claro los he enseñado, los he enseñado en niveles básicos como A2 básicamente cómo se sienten los estudiantes cuando aprenden español. Sentirse+ Adjetivo. Sentirse + Adverbio.

Entrevistadoras: Bueno, imagine que debe enseñar los verbos *volverse*, *hacerse*, *ponerse*, y *quedarse* en niveles B1 y B2. ¿Cómo planearía la clase? Explique brevemente.

Profesora: Bueno depende, algunas veces, teniendo en cuenta las necesidades, y la forma en que está conformado el grupo. Trato de orientarlo desde los deportes, desde algún tema. Desde algún tema que interpele a los estudiantes. Hago una fase de motivación. Explicación interactiva, práctica controlada y luego una práctica libre. Es decir, que trato de que haya una secuencia lógica, que les permita al final hacer algún tipo de tarea con ese tipo de verbos.

Entrevistadoras: En caso de que el extranjero tenga dificultades para comprender las diferencias entre los verbos de cambio: *ponerse*, *hacerse*, *volverse*, y *quedarse*. ¿Cómo le explicaría? Porque evidentemente los cuatro verbos son de cambio, pero hay unas sutiles diferencias entre los cuatro.

Profesora: Como mencioné anteriormente, dependiendo de los estudiantes y de los estilos de aprendizajes. Entendemos que la imagen o por lo menos en mi caso, entiendo que la imagen impacta de manera decisiva en la comprensión de estos verbos, entonces ¿qué hago yo? En algunos casos fundamentándome desde la gramática cognitiva utilizo: Poner +un objeto. Pongo el florero, lo pongo y ponerse desde la persona. Pongo la atención sólo en la persona. Ponerse contento, y trato de hacer un contraste para que los estudiantes vean la diferencia entre poner y ponerse, quedar y quedarse, básicamente lo hago de esa manera y como les mencioné anteriormente trato de usar el humor, porque el humor es clave. Entonces, quedarse, quedarse callado preocupado entonces esa imagen como resultado de un proceso, básicamente eso.

Entrevistadoras: Si un estudiante extranjero dice ponerse doctor porque piensa que cualquier verbo cambio puede expresar transformación digamos que él no entiende esas sutilezas. ¿Qué haría en ese caso?

Profesora: Me apoyo en el enfoque léxico como ya ustedes saben por sus estudios está muy relacionado con el enfoque de la gramática cognitiva. La gramática cognitiva apela al enfoque léxico porque con el enfoque léxico se hacen asociación de imágenes , entonces cuando yo hago

asociaciones con imágenes le permito al estudiante ampliar su vocabulario y explicar de por qué en el caso de ponerse doctor es más ponerse una emoción y llegar a ser doctor o volverse más un cambio en la personalidad entonces lo que haría sería una serie de asociaciones que le permitan al estudiante en una casilla por ejemplo el ponerse por medio de las imágenes serían esas expresiones que se usarían con ponerse cuáles serían con volverse y cuáles serían con quedarse y que ellos hagan los contrastes.

Entrevistadoras: ¿Qué dificultades ha tenido al momento de enseñar los verbos?

Profesora: Pues yo creo que la instrucción es importante, porque cuando yo llevo un material al aula, si yo voy a enseñar y digo hoy voy a enseñar la diferencia entre quedar y quedarse, tengo que tener un material unos contextos que sean bastante ricos para que mis estudiantes puedan contrastar. Es decir, no solamente con una actividad sino con varias que tengan una secuencia lógica y le permitan al estudiante hacer esas asociaciones, es decir, activar los conocimientos porque entendemos que los estudiantes son capaces de comprender, eso lo plantea claramente Ruíz Campillo, y el profesor Castañeda, nos afirman que el estudiante no viene como una tabula rasa y que ellos son capaces de hacer esas asociaciones.

Claro está, entiendo que las dificultades radican más en la manera en como yo me acerco a la enseñanza de esa nueva estructura. Yo trato de hacerla lo más sencilla posible, y yo me contrasto y digo si yo entiendo mi explicación si yo la entiendo al dedillo, o practico con mi hijo, con la persona que tenga cerca que sea un hablante nativo y si lo entiende lo llevo a clase.

Entrevistadoras: ¿Pero ha tenido una dificultad, al enseñar estos verbos?

Profesora: A través de los años por supuesto, porque no tenía la fundamentación teórica que hoy tengo, talvez cuando comencé pues como nos decía un colega: “los estudiantes aprenden a pesar de. Del profesor y de las metodologías” entonces ahora yo creo que durante los últimos años y gracias a los estudios de maestría que cursé aquí, he podido ir renovando mis prácticas. Fundamentando cada estructura nueva, cada objetivo de mi clase lo voy estructurando, porque todo depende de los grupos, no es lo mismo enseñarle a un estudiante asiático oriental, donde nosotros sabemos que no tienen artículos por ejemplo o a uno francófono, entonces todo eso lo tengo que tener en cuenta para entender esa manera de... como percibirían ese conocimiento que el profesor les está acercando ese conocimiento a ellos.

Entrevistadoras: ¿Qué manual utilizaría para la enseñanza de estos verbos y qué enfoque?

Profesora: Bueno yo llevo mi material, trato de tomar elementos de la gramática cognitiva de la comunicativa, elementos que son más fáciles para que algunos estudiantes entiendan. Trato de llevarles a mis estudiantes unas tareas que les resulte significativas y como les digo depende del grupo y de la necesidad del grupo, estoy tratando de ser una buena profesora postmétodo.

Unas veces preparamos unas clases que pensamos que son maravillosas y al ponerlas en práctica me doy cuenta de que no resulto así, es decir no repito las clases, todo depende de los grupos, es decir no repito las clases para los diferentes grupos, básicamente es un trabajo ético, mis estudiantes no son fotocopias entonces yo no les puedo llevar el mismo material para todos.

Comentario profesora: No me funciona por ejemplo con estudiantes hablantes, asiáticos orientales porque tienen otra manera de. Entonces yo no puedo decir “hoy vengo súper cognitiva, súper Campillo”. Si tengo un estudiante de nivel 9 y me dice “profe..yo no entiendo estas explicaciones aquí..” entonces que hago yo “n te preocupes el libro ventilador, que ustedes lo conocen, entonces traigo mis presentaciones sencillitas de power point, y les pregunto :”crees que es más claro?”, “ah sí, sí, ahora ya entiendo por qué es que aquí eso hay muchas cosas que no puedo entender..” Mientras que por ejemplo si yo tengo un estudiante que está más acostumbrado a este tipo de metodologías, de este tipo de enfoques del aprendizaje de lenguas pues entonces este estudiante va a aprovechar muchísimo más y va a decir “a mí me encanta eso de que usted enseña el imperfecto con esas imágenes, lo que usted hace con esa película, con esa secuencia de esa película, ¡entonces me encanta eso!” Entonces pues, la idea no es que les encante, si no que puedan usarlo, ponerlo en práctica, que sientan que eso hace parte del uso real de la lengua y no pues que yo los lleve al error con tantas explicaciones teóricas.

Porque la idea con la gramática cognitiva, que es lo que nos parece interesante, pues los estudiantes entienden un uso de la estructura gramatical, para que les sirve: para expresar sentimientos, entonces listo, ya tuve con eso: me sirve para expresar tal cosa. Ah listo, entonces lo entendí de esa manera y así lo estoy utilizando. Creo que esa es una buena manera de acercarse. Yo les recomiendo que trabajen la imagen que se fundamenten con lo cognitivo, pero también se nutran de otras fuentes para que enriquezcan sus trabajos.

Anexo 7

Entrevista 5

Entrevistadoras: Buenas tardes profesora, te voy a comenzar a leer la entrevista. Esta entrevista tiene como objetivo recolectar datos sobre la enseñanza de los verbos pseudocopulativos a partir de la información proveída por los profesores de ELE para la investigación “Pautas para la enseñanza en ELE de los verbos pseudocopulativos: *volverse, hacerse, ponerse y quedarse*” conducida por Mariana Cañón y Katy Campo, estudiantes de la Maestría en Lingüística Aplicada de Español como Lengua Extranjera de la Pontificia Universidad Javeriana.

Entrevistadoras: La primera pregunta es ¿Qué estudios académicos posee? Y ¿En qué institución?

Profesora: Soy licenciada en lenguas modernas inglés, francés, español de la universidad del Tolima y tengo una maestría en Lingüística Aplicada de la universidad Distrital.

Entrevistadoras: ¿Cuánto tiempo ha enseñado español como lengua extranjera (ELE)?, ¿Y en dónde ha enseñado?

Profesora: quince años interrumpidamente en la Javeriana, en el Centro de Lenguas.

Entrevistadoras: ¿Cuál es la población a la que le ha enseñado?

Profesora: A todos. Niveles básicos, intermedios y avanzados. Desde A1 hasta C2

Entrevistadoras: ¿Ha enseñado los verbos pseudocopulativos?

Profesora: Sí

Entrevistadoras: imagine que debe enseñar los VPCC *volverse, hacerse, ponerse y quedarse*, en los niveles B1 y B2. ¿Cómo planearía la clase? Explique brevemente.

Profesora: yo daría un pasito atrás...y antes de enseñar ...ahora hay que mirar también el otro hacerse grande, entonces si hablamos de un personaje famoso. ¿El personaje famoso cómo se hizo grande? Ah no, se hizo grande a partir de...por ejemplo Botero, Botero de un momento a otro se hizo grande. si?, ¿entonces cómo se hizo grande?, recurrir de pronto a esas situaciones relacionadas con el antes y el ahora, en el cómo hemos cambiado, pues probablemente eso le serviría a uno para llevarlos de una manera más sencilla, pausada a internalizar el uso de estas formas, que pues en realidad no son sencillas porque la proximidad entre uno y otro es mínima y además la multiplicidad de contextos en los cuales uno puede utilizar estas expresiones. Por ejemplo, el “volverse”, a mí me da mucha risa porque por ejemplo uno utiliza volverse coloquialmente de muchas maneras.

Entonces, por ejemplo, ¿si tuvo un accidente tu qué dices? ¡Uy! Imagínate que Mario tuvo un accidente y se volvió ya saben mierda. Entonces ese volverse me lleva a un atributo que es convertirse en. Entonces todo eso, son situaciones de la vida real que podrían servir para uno explicar y empezar a generar diferentes sentidos y diferentes formas de uno aproximarse a esto sin tener que inmiscuirse en la gramática de lleno, porque ya cuando uno entra a trabajar todo el elemento lingüístico de cómo se forma, ¿por qué se forman? Hay unos dativos...entonces todo esto es supremamente complejo.

Entonces creo que una aproximación a la cotidianidad, a la manera en que nosotros vivimos experiencialmente la vida y en la medida en que nosotros tratemos de mostrarle al estudiante que es algo sencillo de entender y algo, pues no tan complejo para ellos entender cuál es el uso, sería refiriéndonos por ejemplo a ese tipo de situaciones y de pronto creando actividades orientadas a plantear esos cambios que se dan en la vida de las personas por ejemplo con los famosos, entonces cómo han surgido, o cómo se han transformado la vida de esas personas los presidentes por ejemplo cómo eran antes y cómo son ahora. Ese volverse implica una evolución.

El hacerse también implica una evolución, convertirse en por ejemplo algunas veces pueden ser negativas o positivas, pero igual esta uno en esa tónica de hacerle ver al estudiante que uno los utiliza más de lo normal y más de lo que uno cree. Entonces yo creo que sería como partir de situaciones cotidianas de la vida real, del contexto, porque esto solamente cobra vida y es en el contexto.

Entrevistadoras: En caso de que el estudiante extranjero tenga dificultades....

Profesora: Entonces precisamente, yo tendría que escoger, entre esos contextos, esas situaciones de la vida real y a partir de una, precisamente, cuando uno planea o uno quiere enseñar un tema, tiene que pensar, bueno, qué es lo que yo quiero que el estudiante haga con la lengua. Entonces ya sabemos que uno utiliza la lengua para hacer cosas, entonces qué cosas haría utilizando estas expresiones o estas formas verbales en la cotidianidad, entonces pues probablemente uno lo podría explicar a partir de hechos como te decía de situaciones reales incluso de la misma persona.

Entonces por ejemplo el hecho de aplicar o de llevar a la clase estas situaciones de los verbos de cambio, pues uno tiene que empezar por ejemplo a decirle al estudiante qué cosas han cambiado en tu vida para que el establezca ese vínculo, ese afecto de que efectivamente él también ha pasado por estos procesos, de que él efectivamente ha tenido que ser víctima de su propia

transformación, es decir, no es víctima lo que quiero decir, sino a partir de su experiencia propia él puede identificar que estas situaciones se aplican a su vida real y que son situaciones de la vida real donde vemos el uso de estas formas. Entonces si un chico no entiende la forma de hacerse, o volverse, que son como los más complejos creo yo para ellos entender, entonces cuando uno les dice ese volverse significa, por ejemplo, convertirse en alguien diferente o llegar a ser alguien diferente de lo que es ahora, entonces, por ejemplo, si la persona que está aprendiendo el estudiante que está aprendiendo dice es que no entiendo, no sé por qué, entonces uno podría referirse por ejemplo a una situación que es la del aula de clase.

Podemos citar ejemplo, por decir algo: Mariana llega tarde a clase, no hace tareas, siempre está hablando por teléfono, o está escribiendo mensajes, entonces “Mariana se ha vuelto una persona muy diferente a como era antes. Antes llegaba a tiempo, hacía tareas, no usaba el celular. Ahora ha cambiado mucho, se ha transformado en otra persona. Sus hábitos han cambiado.” Entonces el hecho de entrar uno a ejemplificar eso hace que probablemente el estudiante analice. Es una situación que está próxima a su contexto, que es el aula de clase, entonces probablemente uno pueda entender, o ellos podrán entender más fácilmente, que si me pongo a decirles gramaticalmente...no, para eso está el contexto o los diferentes contextos en los que uno puede aterrizar.

Entrevistadoras: Y si por ejemplo el estudiante dice: “se puso doctor “porque él piensa que es un cambio, y cree que todos los verbos se pueden usar indistintamente.

Profesora: claro, es posible que el estudiante diga eso porque ese ponerse implica esos cambios, ¿cierto? Pero entonces ¿cuál es la situación? Que ese ponerse no significa que esa transformación se dé en ese sentido, uno tendría ahí que entrar a explicarle la diferencia entre ese llevar a ser, convertirse, transformarse en cambiar a, o sea todas esas formas de las perífrasis verbales que son como más sencilla que exactamente la forma “difícil”, como digo yo, porque es que en esas formas hay unas formas fáciles y otras difíciles, las difíciles son estas y las más fáciles son las que se forman a través de las perífrasis entonces es como más sencillo probablemente abordarlo por ese lado y probablemente ya cuando haya internalizado muy bien la multiplicidad de usos de esas perífrasis verbales ahí si llevarlo al uso de estas formas que implican el uso del “se” que en algunos casos es reflexivo en otros no. También depende si la oración es afirmativa, negativa, bueno todo esto que trae la multiplicidad de usos de los verbos.

Entrevistadoras: ¿Según su experiencia ha tenido momentos en el que se le ha dificultado enseñar las cosas, qué dificultades ha tenido?

Profesora: claro, por supuesto, precisamente lo que tu preguntabas hace algún momento. El estudiante internamente, cognitivamente está haciendo unas conexiones y entonces al hacerlo él puede hacer estas conjeturas: por qué no puedo decir se volvió doctor o se hizo doctor. y porque tengo que decir lo que tengo que decir, entonces, en ese momento en el que hay como un Crash en el cerebro del estudiante, ahí es cuando tiene uno que entrar a mirar cual sería esa reflexión que hay que hacer ya internamente con el elemento lingüístico, es decir la forma verbal. Cómo ocurre eso, como se presenta el verbo en términos del elemento lingüístico, morfosintáctico, semántico...es lo que está rodeando ahí a esa forma verbal para poderlo explicar. Ya eso es una situación mucho más compleja.

Entrevistadoras: ¿Qué manual y qué enfoque utilizaría?

Profesora: Pues definitivamente eso hay que enseñarlo precisamente como son perífrasis verbales como son VPCC, pues eso obedece muchísimo al elemento lexical, entonces tendríamos que abordar un enfoque lexical para poder trabajarlos, entonces desde ese enfoque tratar de ejemplificarlos, hacer que los usen en diferentes contextos, exponerlos a diferentes situaciones en la que tenga que pensar cual es la forma correcta y qué diría yo en esa situación si estuviera yo qué diría, cómo lo interpretaría, también trabajaría muchísimo, bueno tú, me decías con respecto al material, hay un ejercicio del manual gente hoy.

El libro *Gente hoy*, que antiguamente se llamaba gente, es un texto en el que nosotros podemos encontrar herramientas muy chéveres, para trabajar esos verbos. Recuerdo en estos momentos una actividad que es como una tira cómica, como un cuentico y entonces las fotografías van narrando como lo que paso, el evento que sucedió y entonces a través de esa narración gráfica el estudiante puede ir contando qué estaba pasando en la historia entonces ahí uno podría utilizar ese tipo de situaciones.

Especialmente por ejemplo las ...pienso en las caricaturas que también son elementos muy buenos para desarrollar ese tipo de ejercicios donde el estudiante precisamente pueda empezar a hacer las transformaciones, hablar de los cambios en las personas como por ejemplo cuando uno se encuentra con alguien y le preguntan que más de Pedro, y uno dice nooo, ese se hizo rico y ya no conoce a nadie, entonces cuando alguien le dice a uno eso entonces uno inmediatamente empieza a pensar “¡oiga pero si yo lo conocí y era un pobretón, ni siquiera estudiaba en colegio

privado, estudiaba en colegio público y cómo así, cómo se hizo rico? No pues es que empezó a trabajar, entonces empieza uno con las perífrasis: empezar a, seguir viviendo, seguir haciendo...o sea todas esas perífrasis que sirven para hablar de los cambios, pues empiezan a funcionar ahí y entonces uno empieza a amarrar la historia. Entonces uno que hace: cuando uno oye se hizo rico y ya no conoce a nadie” entonces unos dicen cómo así...inmediatamente el cerebro va a eventos anteriores de cuando conoció a ese Pedro que era buena persona, amigo, igual que uno, en fin...viene uno al hecho es que se hizo rico...cómo así, y cómo se hizo rico...entonces empieza la historia, y empieza uno a narrar esa transformación, entonces fíjense cómo para llegar a ese se hizo rico, está contando toda una transformación en esa persona.

Anexo 8

Rejilla evaluadora experto

Pontificia Universidad Javeriana
Facultad de Comunicación y Lenguaje
Departamento de Lenguas Extranjeras
Maestría en Lingüística Aplicada del Español como Lengua Extranjera
Asesor: David Leonardo García
Estudiantes: Mariana Cañón y Katy Campo Reyes
Mayo 3 del 2019

- **Rejilla de Evaluación del material:** “Pautas para la enseñanza de los verbos pseudocopulativos: *volverse*, *hacerse*, *ponerse* y *quedarse* desde un *input* explícito, cognitivo y lexical en contextos comunicativos”

Los aspectos a evaluar tendrán una nota del uno al cinco, siendo cinco totalmente satisfactorio y cero nada satisfactorio.

Parámetros a evaluar	Nada satisfactorio	Medianamente satisfactorio	Satisfactorio	Altamente satisfactorio	Totalmente satisfactorio
A. Contenido					
1.En general, las pautas son comprensibles para el profesor de ELE (niveles B1 y B2) en cuanto a la enseñanza de los verbos pseudocopulativos: <i>ponerse</i> , <i>hacerse</i> , <i>volverse</i> y <i>quedarse</i> .					
2.El abordaje teórico y didáctico presentado en las pautas refleja los postulados más relevantes de la lingüística / gramática cognitiva.					
3.Las pautas evidencian que la función y el significado condicionan la forma y no al contrario, tal y como lo refleja una perspectiva cognitiva.					

4. Las pautas no están basadas en un modelo categorial, formal ni idealizado, dado que busca la reflexión del sistema verbal.					
5. La iconicidad de la propuesta (por ejemplo el uso de <i>Caricaturas</i>) contribuye a entender mejor el significado (nivel básico) de los verbos abordados.					
6. La propuesta refleja una combinación apropiada entre la lingüística cognitiva/ gramática cognitiva y el enfoque léxico, especialmente para la explicación de las frases hechas.					
7. La propuesta es operativa, pues permite partir de los valores básicos de los verbos para hallar los prototipos y/o casos más específicos.					
8. La propuesta se acerca a la representación cognitiva de los verbos en cuestión.					
9. La propuesta didactiza la representación cognitiva de los verbos en cuestión, haciendo más fácil la comprensión de estos verbos al docente de ELE.					
10. El material propuesto ofrece pautas al profesor de ELE que le ayudan a notar diferencias en el funcionamiento de los verbos en cuestión.					
11. En el material propuesto, el uso de la imagen parte de una perspectiva cognitiva haciendo que se diferencie de un uso tradicional de					

este recurso como, por ejemplo, lo hace el método audiovisual.					
12. Las actividades propuestas en las pautas permiten una primera aproximación a la puesta en práctica de los verbos.					
13. Las actividades propuestas son innovadoras para la enseñanza de estos verbos.					
14. El material provee insumos suficientes al docente de ELE para que este pueda, posteriormente, crear actividades que generen la reflexión y práctica de los verbos en cuestión					
B. Forma					
15. Las pautas son claras, coherentes y están bien cohesionadas.					
16. En la propuesta existe una organización lógica de la información.					
C. Diseño de las ilustraciones					
17. El material gráfico es lo suficientemente sugerente para que el profesor de ELE pueda abordar la enseñanza de verbos pseudocopulativos.					
18. La secuencia en viñetas del estilo <i>comic</i> es apropiada para una comprensión cognitiva de los verbos.					
19. La historieta como técnica de comunicación cumple con una función educativa que apunta a la presentación del contexto de los verbos en cuestión.					

20. El material gráfico refuerza el input del valor básico de los verbos.					
---	--	--	--	--	--

Total

Observaciones: _____

Anexo 9

Resultado de evaluación

Parámetros a evaluar	Nada satisfactorio	Medianamente satisfactorio	Satisfactorio	Altamente satisfactorio	Totalmente satisfactorio	
B. Contenido						
21. En general, las pautas son comprensibles para el profesor de ELE (niveles B1 y B2) en cuanto a la enseñanza de los verbos pseudocopulativos: <i>ponerse, hacerse, volverse</i> y <i>quedarse</i> .			X			
22. El abordaje teórico y didáctico presentado en las pautas refleja los postulados más relevantes de la lingüística / gramática cognitiva.			X			
23. Las pautas evidencian que la función y el significado condicionan la forma y no al contrario, tal y como lo refleja una perspectiva cognitiva.			X			
24. Las pautas no están basadas en un modelo categorial, formal ni idealizado, dado que busca la			X			

reflexión del sistema verbal.						
25. La iconicidad de la propuesta (por ejemplo el uso de <i>Caricaturas</i>) contribuye a entender mejor el significado (nivel básico) de los verbos abordados.			X Considero que se pueden mejorar algunas explicaciones. Además, recomiendo que se den más ejemplos en las explicaciones del significado básico para que se vea que es un significado que comparten diferentes verbos de cambio.			
26. La propuesta refleja una combinación apropiada entre la lingüística cognitiva/ gramática cognitiva y el enfoque léxico, especialmente para la explicación de las frases hechas.			X Considero que podríais trabajar un poco más el enfoque léxico. Hablamos de ellos en la asesoría.			
27. La propuesta es operativa, pues permite partir de los valores básicos de los verbos para hallar los prototipos y/o casos más específicos.			X			
28. La propuesta se acerca a la representación cognitiva de los verbos en cuestión.			X			
29. La propuesta didactiza la			X			

<p>representación cognitiva de los verbos en cuestión, haciendo más fácil la comprensión de estos verbos al docente de ELE.</p>					
<p>30. El material propuesto ofrece pautas al profesor de ELE que le ayudan a notar diferencias en el funcionamiento de los verbos en cuestión.</p>			X		
<p>31. En el material propuesto, el uso de la imagen parte de una perspectiva cognitiva haciendo que se diferencie de un uso tradicional de este recurso como, por ejemplo, lo hace el método audiovisual.</p>			X		
<p>32. Las actividades propuestas en las pautas permiten una primera aproximación a la puesta en práctica de los verbos.</p>		<p>Considero que las actividades no están cohesionadas. Sugeriré un montón de actividades pero sin tener en cuenta el nivel del estudiante o los contenidos lingüísticos que requiere para hacer la actividad. Sugiero que habléis de una batería de actividades y que, en función,</p>			

		de la respuesta esperada especifiquéis los contenidos lingüísticos y no lingüísticos que se requieren para hacer la actividad. Del mismo modo, deberíais acalarle al lector que tendrá que insertar esas actividades en una secuencia lógica. Hablaremos de todo esto tranquilamente en a asesoría.				
33. Las actividades propuestas son innovadoras para la enseñanza de estos verbos.		X				
34. El material provee insumos suficientes al docente de ELE para que este pueda, posteriormente, crear actividades que generen la reflexión y práctica de los verbos en cuestión			X			
B. Forma						
35. Las pautas son claras, coherentes y están bien cohesionadas.			X			
36. En la propuesta existe una organización lógica de la información.			X Recomiendo hacer una tabla de contenidos al principio. Además, sugiero mencionar los			

			contenidos que se van a tratar en la introducción.			
C. Diseño de las ilustraciones						
37. El material gráfico es lo suficientemente sugerente para que el profesor de ELE pueda abordar la enseñanza de verbos pseudocopulativos.			X			
38. La secuencia en viñetas del estilo <i>comic</i> es apropiada para una comprensión cognitiva de los verbos.			X Tenemos que ver juntas algunas imágenes que no estoy segura si entiendo bien			
39. La historieta como técnica de comunicación cumple con una función educativa que apunta a la presentación del contexto de los verbos en cuestión.			X			
40. El material gráfico refuerza el input del valor básico de los verbos.			X			