"¿Se hizo primera dama o se convirtió en primera dama?" Los verbos de cambio y los estudiantes flamencos: una relación problemática

Lydia Fernández Pereda
KU Leuven (Bélgica)

Introducción

El presente artículo recoge los resultados de un experimento inserto en el marco de la investigación para una tesis doctoral que lleva por título: "Los verbos (pseudocopulativos) de cambio en español: resultados del análisis de un corpus de aprendices plurilingües y sus posibles efectos para la didáctica de ELE".

A partir de los principios del Análisis de Errores de la Interlengua (Selinker 1972; Corder 1981; Santos Gargallo 2008) de textos de estudiantes universitarios de español recopilados en el corpus de aprendices *Aprescrilov II*[1] (Díaz Negrillo y Fernández Domínguez 2006; Cruz Piñol 2012), el arriba mencionado experimento arrojará luz sobre uno de los temas gramaticales más difíciles de asimilar por estudiantes de ELE en Flandes, a saber: los verbos (pseudocopulativos) de cambio (Morimoto y Pavón Lucero 2007; Delbecque y Van Gorp 2013). El objetivo último es incorporar la perspectiva contrastiva a la hora de confeccionar una instrucción que contenga elementos visuales –esquemas, imágenes, etc.- propios de la Lingüística Cognitiva para así facilitar la adquisición de un tema tan complejo como el de los verbos (pseudocopulativos) de cambio en español, y comprobar el efecto de dicha instrucción en comparación con una presentación más tradicional del tema.

Para ello, el presente artículo comenzará con una breve descripción del marco teórico triple en el que se apoya la tesis doctoral (sección 1), continuará con una aproximación al tema de los verbos (pseudocopulativos) de cambio y al corpus de aprendices *Aprescrilov II* (2), para pasar después a la descripción del experimento llevado a cabo (3) y los resultados obtenidos a partir del mismo (4). Finalizará con algunas observaciones y los próximos pasos a dar en la investigación (sección 5).

1. El marco teórico triple

La tesis doctoral dentro de la cual se inserta el experimento que se presenta en este artículo se apoya en tres pilares teóricos:

1.1. Análisis de Errores (AE)

El análisis de errores comenzó a adquirir relevancia a finales de los años 60 y principios de los 70 del siglo pasado, gracias a los trabajos de Corder (Corder 1967). Se trata,

1. *Aprescrilov*: **Aprender a Escribir en Lovaina**.

esencialmente, de un procedimiento científico cuyo objetivo es determinar la naturaleza, las causas y las consecuencias de los errores cometidos por hablantes no nativos de una lengua y que los alejan del modelo del hablante nativo.

En el caso del ELE, una de las voces prominentes en este campo de estudio es Isabel Santos Gargallo, que en 2008 resumió el estado de esta línea de investigación (Santos Gargallo 2008: 392):

> La adopción del método de análisis de errores para el estudio de la interlengua del hablante no nativo de español se desarrolla a partir de la década de los noventa y florece en un elenco nada desdeñable de investigaciones que, dentro del paradigma científico, constituyen una aportación al conocimiento del proceso de aprendizaje del español (L2/LE) y de los procesos psicolingüísticos subyacentes; dichos estudios han iniciado una línea de investigación que habrá de ser contrastada en el futuro para obtener conclusiones [...].

Asimismo, el objetivo último del AE es obtener conclusiones a partir de la identificación, la descripción y explicación de los errores que sirvan para proponer procedimientos didácticos con el objetivo de reducir la presencia de tales errores en la interlengua del hablante no nativo. Por tanto, el AE está estrechamente relacionado con el tema de la Interlengua (IL), término acuñado por Selinker en 1972 y definido por él mismo así (Selinker 1972: 214, la traducción no es nuestra):

> [...] cuando formulemos los principios relevantes para una teoría del aprendizaje de lenguas segundas estaremos completamente justificados, quizás hasta obligados, a presentar como hipótesis la existencia de un sistema lingüístico independiente: sobre la base de los datos observables que resultan de los intentos del alumno en la producción de una norma de la LO. Llamaremos 'interlengua' (IL) a este sistema lingüístico.

1.2. Lingüística Cognitiva (LC)

Mediante la gramática cognitiva se busca la comprensión de los mecanismos abstractos del lenguaje y de los procesos mentales y cognitivos subyacentes a su producción para guiar el proceso de adquisición. El objetivo es que los alumnos entiendan y aprendan a usar de manera consciente los mecanismos que los nativos usan de manera inconsciente, además de establecer una relación cognitiva entre el aprendiente y la forma lingüística y permitir un procesamiento basado en la comprensión de las formas. Es por esto que la LC motiva a los estudiantes a pensar por qué la lengua meta expresa cosas como lo hace, motivando a reflexionar acerca de las "dificultades" que ésta presenta, lo cual, según Langacker, es "a far more natural and enjoyable process than sheer memorization" (Langacker 2008: 73).

Teniendo en cuenta que, además, en la LC el significado y la semántica juegan un papel más central que la sintaxis, y que los aprendices de lenguas extranjeras somos, por defecto, nominalistas, es decir, que estamos convencidos de que las lenguas difieren por sus modos de nombrar la realidad, esta aproximación teórica nos ofrecerá las herramientas necesarias para la explicación en el aula del tema que nos ocupa, a saber, los verbos de cambio en español. Es por ello que destacaremos la importancia de lo visual

en la lingüística cognitiva: "puede decirse que lo verbal y lo visual caminan paralelamente en el lenguaje, que muchas veces lo segundo refuerza lo primero y que, en ocasiones, incluso llega a sustituirlo" (López García 2005: 20). Siendo pues la visión el estrato cognitivo en el que coincidimos todos los seres humanos, la utilización de metáforas, esquemas y comparaciones con la vida real aportan el componente visual de sustrato para desarrollar así un método de enseñanza de segundas lenguas (ELE en nuestro caso) que tenga mucho más presente la correlación del mundo verbal con el mundo visual.

1.3. Lingüística Contrastiva

Por último queremos subrayar la relación entre la dimensión cognitiva y la contrastiva en la lingüística aplicada a la enseñanza de segundas lenguas, una unión que soporta gran parte del peso del marco teórico de este trabajo: "cognitive linguistic tools such as construal and categorization provide us with better, more flexible tools that can be used for identifying important differences between languages" (Littlemore 2009: 6).

Así, al aproximarnos al grupo de verbos (pseudocopulativos) de cambio en español, nos encontramos de nuevo con otro de los principios del cognitivismo: cada lengua gramaticaliza su percepción de la realidad y del mundo de una manera diferente, lo cual resultará evidente cuando profundicemos en la expresión del evento de cambio en español en comparación contrastiva con el neerlandés. Es justamente esta perspectiva contrastiva la que nos ayuda a entender los procesos de transferencia que los aprendices de lenguas extranjeras llevan a cabo desde su lengua materna hasta la lengua meta que están aprendiendo.

2. El corazón: los verbos (pseudocopulativos) de cambio y el corpus de aprendices *Aprescrilov II*

Bajo esta denominación he incluido en mi estudio un total de nueve verbos que expresan cambio en español: *hacerse, volverse, quedarse, ponerse, convertirse en, transformarse en, llegar a ser, trocarse y tornarse*. De estos nueve verbos, los cinco primeros son realmente pseudocopulativos. *Transformarse (en)* puede funcionar tanto como verbo pleno, como en *En cuanto vio a su padre, se transformó* como verbo pseudocopulativo, como en *Se transformó en un monstruo*. *Llegar a ser* expresa la idea de cambio en forma de perífrasis verbal y trocarse y tornarse, siendo pseudocopulativos, también han sido incluidos en la clasificación pese a su bajo índice de frecuencia de uso debido a su presencia en registros formales y cultos. Todos estos verbos (y otros que también expresan el concepto de cambio en español pero que nos vemos obligados a dejar fuera de este estudio por limitaciones de espacio) aparecen recogidos bajo la denominación de verbos de cambio en muy pocos manuales de ELE utilizados en Flandes (*Prisma, Gramática en Uso*).

Las características de los verbos pseudocopulativos, tal y como han sido descritos por Yuko Morimoto y Pavón Lucero (2007), son las siguientes:

1. pérdida de significado léxico
2. función de nexo: el atributo como núcleo semántico del predicado

3. obligatoriedad del atributo
4. imposibilidad de pronominalización del atributo (*Juan se volvió loco/ * Juan se lo volvió*)
5. mayor carga semántica que los verbos copulativos (ser y estar)

El espacio reservado al tema en las gramáticas suele ser limitado; además de en Morimoto y Pavón Lucero (2007), ha sido tratado en Coste y Redondo (1965), Fente (1970), Pountain (1984), Eberenz (1985), Alba de Diego y Lunell (1988), Porroche Ballesteros (1988), Bermejo Calleja (1990), Eddington (1999), Rodríguez Arrizabalaga (2001), Bybee y Eddington (2006) y, más recientemente, por Conde Noguerol (2013) y Van Gorp (2014). No obstante, todas estas aproximaciones han partido de la lingüística "pura", y aún se constata la falta de un trabajo que aplique las conclusiones de los anteriores a la enseñanza y aprendizaje de ELE.

Todos estos verbos arriba mencionados suelen expresarse en neerlandés con un solo verbo, a saber, *worden*[2], que no tiene equivalencia directa en español, de modo que su traducción no es tarea fácil para los aprendices flamencos de ELE, quienes parecen intentar paliar el problema recurriendo a una traducción literal y prácticamente en desuso del equivalente francés (?*devenir*) o arriesgándose a utilizar uno de los equivalentes españoles al azar.

Además, *worden* presenta otro problema añadido: en neerlandés se usa también para construir la pasiva, de modo que, cuando el estudiante se ve en la necesidad de recurrir a tal estructura sintáctica en español, en su mente se "activa" también *worden*, cuyas posibilidades de traducción en español se ven percibidas como problemáticas por parte del aprendiz de esta lengua.

En el ámbito neerlandófono y hasta donde nosotros sabemos, tan solo Hanegreefs (2004) y Meulman (2003) han centrado su atención en la problemática existente a la hora de encontrar correspondencia para el verbo neerlandés *worden* en español y la dificultad intrínseca de este grupo de verbos de cambio, ambas desde la perspectiva de la traducción neerlandés-español.

Con el fin de llevar a cabo un análisis de los errores (y aciertos) cometidos por los estudiantes universitarios de español en Flandes, se ha trabajado para este experimento con redacciones escritas por estudiantes universitarios de español en Bélgica y Holanda. Estas redacciones han sido compiladas en un corpus de aprendices que lleva por nombre *Aprescrilov II*.

Aprescrilov II es la ampliación de un corpus de aprendices llamado *Aprescrilov*. Este último es un corpus online que recoge más de 2700 textos escritos por estudiantes de español de Filología y Lingüística Aplicada de la Facultad de Letras de la KU Leuven y de la Hogeschool Lessius (actualmente KU Leuven @ Antwerpen), respectivamen-

2. Lo mismo ocurre en alemán (*werden*) y en francés (*devenir*), dos de las lenguas extranjeras más mayoritarias entre los estudiantes de español de Flandes. Asimismo, en inglés solo existen dos o tres verbos para conceptualizar esta noción de cambio (*to become, to turn (into), to get*).

te, desde 2004-2005 hasta 2009-2010. Las redacciones provienen de los tres primeros cursos de estas dos instituciones y han sido anotadas digitalmente con una misma versión personalizada del programa Markin[3], cuya "barra de botones" permite anotar de manera sistemática los problemas o errores que aparecen en los textos. Las anotaciones cubren todos los componentes de la redacción —de la ortografía al texto, pasando por la puntuación, la morfología, la morfosintaxis, la pragmática, el léxico, etc.—. El corpus en internet va acompañado de una descripción cualitativa y cuantitativa de cada componente del mismo (número de redacciones, número de palabras por texto) y un sistema de búsqueda que permite buscar ejemplos y su contexto a partir de criterios como tipo de problema, curso, año académico e institución.

En *Aprescrilov II* –corpus en línea con la misma interfaz que *Aprescrilov*- se integran textos de alumnos flamencos de las mismas dos carreras producidos a partir del 2010, además de textos en español escritos por estudiantes neerlandófonos holandeses de la Radboud Universiteit (Nijmegen, Holanda) y por francófonos valones de la UCL (Louvain-la-Neuve, Bélgica) del año 2013-2014, sobre temas comparables. Uno de los principales objetivos de esta ampliación del corpus es, a su vez, uno de los objetivos de investigación de la tesis doctoral, a saber: determinar de manera más objetiva el grado de interferencia del francés en la adquisición del español por parte de estudiantes que tienen esta lengua como LM, L2 o L3-4-5..., es decir, estudiantes valones, flamencos y holandeses de español respectivamente, de modo que los estudiantes flamencos se situarían en un punto intermedio en esta escala. No obstante, para el experimento presentado en este artículo solo se trabajó analizando textos de un único grupo de estudiantes universitarios flamencos.

3. El experimento

3.1. Grupo meta

El experimento se llevó a cabo con dos grupos de estudiantes del 2° año de carrera (2° Bachelor) de Lingüística Aplicada de la KU Leuven (Bélgica) en su campus de Amberes. En total fueron 49 estudiantes que seguían la asignatura *Dominio del español II* durante el año académico 2013-2014. A todos ellos se les suministró un cuestionario para obtener sus metadatos[4]; 48 de los 49 estudiantes completaron y entregaron dicho cuestionario. En él se les pedía, además de sus datos personales, que indicasen: cuál es su(s) lengua(s) materna(s) y la(s) de sus padres; qué grado de contacto tienen con el español fuera del aula y el nivel de conocimiento de otras lenguas extranjeras. El objetivo último de poseer estos datos de los estudiantes participantes en el expe-

3. Markin, elaborado por Creative Technology, permite anotar redacciones de manera digital. "It is a Windows program which runs on the teacher's computer. It can import a student's text for marking by pasting from the clipboard, or directly from an RTF or text file. Once the text has been imported, Markin provides all the tools a teacher needs to mark and annotate the text. When marking is complete, the teacher can export the marked text as an RTF file for loading into a word-processor, or as a web page so that students can view the marked text in a web browser. Marked work can even be emailed directly back to the student, all from within the Markin program." (http://www.cict.co.uk/software/markin/)

4. Este mismo cuestionario les fue entregado a los estudiantes de Radboud Universiteit y de la UCL en Louvain-la-Neuve cuyas redacciones (2013-2014) han sido incorporadas a *Aprescrilov II*. No obstante, puesto que el experimento fue llevado a cabo solo con estudiantes flamencos de la KU Leuven en Amberes, en el presente artículo tan solo nos ocuparemos de estos últimos.

rimento es determinar el grado de interferencia de su(s) lengua(s) materna(s) y/o de otras lenguas extranjeras que ya conocen –especialmente el francés- en su adquisición del español, una de las preguntas de investigación de la tesis doctoral, como ya hemos mencionado anteriormente.

3.2. Fases

3.2.1. Pretest

Este primer estadio del experimento consistió en pedirles a los 49 estudiantes participantes que escribieran una redacción de unas 200 palabras aproximadamente, sobre uno de los dos temas siguientes: 1) "Escribe una carta a un amigo hispanohablante contándole qué querías ser de mayor cuando eras pequeño" o 2) "Escribe a un amigo hispanohablante para que venga a Bélgica a estudiar en tu universidad". Para ello no habían recibido aún instrucción previa sobre el tema de los verbos de cambio. Todos los estudiantes entregaron sus redacciones en diciembre de 2013 y fueron corregidas y anotadas con *Markin*[5].

3.2.2. Explicación teórica en clase

La segunda fase del experimento consistió en la instrucción en clase sobre el tema de los verbos (pseudocpulativos y otros) de cambio. Dicha explicación teórica se dio en febrero de 2014, es decir, unos dos meses después del pretest. Para ello se diseñó un material didáctico propio, esto es, no basado en manual pues, como ya apuntábamos en la introducción, los manuales de ELE utilizados en Flandes apenas abordan este problema o, si lo hacen, es de una manera confusa y poco rigurosa.

En esta fase, y por tratarse de un experimento piloto, se prefirió dejar de lado los verbos *trocarse* y *tornarse* dado su carácter un tanto obsoleto y con tendencia al desuso, que los convierte en poco productivos para los estudiantes de ELE.

Siguiendo a Morimoto y Pavón Lucero (2007), la línea explicativa básica consistía en agrupar los verbos de cambio en torno a *ser* y *estar*, en función de si el atributo con el que normalmente se combinan suele hacerlo a su vez con una u otra cópula, tal y como se muestra en la siguiente tabla:

Verbos de cambio que se combinan con atributos que típicamente van con el copulativo ser	**Verbos de cambio que se combinan con atributos que típicamente van con el copulativo estar**
hacerse, volverse, convertirse en/ transformarse en, llegar a ser	*quedarse* *ponerse*

Tabla 1. Agrupación de los verbos de cambio en torno a los atributos que se combinan con ser **y** estar.

5. Véase la nota 3.

Para esta explicación teórica ofrecida en clase se incluyeron asimismo los verbos de cambio deadjetivales, es decir, los verbos de cambio derivados de un adjetivo, tales como *emborracharse, enrojecer(se), enloquecer, adelgazar, engordar,* etc...Se trata formas verbales especialmente productivas a la hora de expresar la noción de cambio en español, y es por este motivo que fueron explicadas también en clase, pese a no estar incluidas en la tesis doctoral en la que se encuadra el experimento.

Asimismo, se incluyó la perspectiva contrastiva neerlandés-español a partir de la reflexión sobre la problemática de la traducción de *worden*, lo cual supone una plusvalía en comparación con los escasos métodos y manuales de ELE que se atreven a abordar el tema de los verbos de cambio.

3.2.3. Postest

Se llevó a cabo en marzo de 2014, aproximadamente un mes después de haberles explicado la teoría. Consistió en redactar de nuevo una composición de unas 200 palabras aproximadamente, esta vez sobre un único tema, a saber: "Tu primer año en la universidad: ¿cómo fue? ¿Qué aspectos cambiaron con respecto a tu vida cuando aún estabas en secundaria?". En esta ocasión un estudiante no entregó su redacción, de modo que se corrigieron y anotaron con *Markin* un total de 48 redacciones.

3.2.4. Test de retención

Este tipo de tests son llevados a cabo generalmente varias semanas después de haber explicado un determinado tema en clase para comprobar, precisamente, el grado de retención de dicho tema por parte de los estudiantes en cuestión.

En este caso se llevó a cabo en mayo de 2014, tres meses después de haber explicado en clase la teoría sobre los verbos de cambio. Nuevamente se les pidió a los estudiantes que redactaran una composición de unas 200 palabras de extensión que posteriormente se corrigió y anotó con *Markin*. Todos los estudiantes (49) entregaron sus composiciones, cuya consigna era la siguiente: "¿Y si reducimos la jornada laboral a 6 horas?¿Cómo crees que cambiará la vida de las personas que se someterán a este experimento? (piensa en ambos grupos, el de las personas que mantendrán su jornada laboral normal y las que la verán reducida a 6 horas)". Previamente habían hecho la lectura de un texto adaptado del periódico *El País* cuyo título era "Gotemburgo pondrá en marcha un experimento para saber si trabajar 6 horas al día es más beneficioso para la productividad, la salud y la felicidad de los trabajadores".[6] A partir de la lectura del texto se les pidió que redactaran la composición, para lo cual se les permitió hacer consultas limitadas en internet, así como utilizar obras de referencia en papel.

6. Por limitaciones de espacio no reproduciremos aquí íntegramente el texto del periódico a partir de cuya lectura los estudiantes debían redactar su composición.

4. Los resultados

Una vez corregidas y anotadas todas las redacciones con *Markin*, se procedió a la extracción de datos de forma manual e individual, o sea, texto por texto. Los datos extraídos fueron agrupados en cuatro categorías: acierto, error, mejor con verbo de cambio y "x". Esta última corresponde a aquellos textos en los que no se observó ninguna ocurrencia de las otras tres categorías, siendo pues una categoría excluyente.

En la siguiente tabla se ofrece una recopilación de los datos en cada uno de los tres tests del experimento, agrupados según las categorías arriba presentadas:

categoría	pretest	Posttest	test de retención
aciertos	13	115	4
errores	2	54	5
mejor con verbo de cambio	6	1	0
x (no hay casos)	31	5	41
total	52	175	50

Tabla 2. Resultados de los tres tests del experimento con verbos de cambio en español.

Al observar detenidamente estos datos vemos que los resultados arrojados en el postest entran dentro de lo esperable, especialmente en cuanto al gran número de aciertos.

Por lo que respecta al pretest, es necesario matizar que los resultados varían en función de la consigna escogida por los estudiantes, pues la consigna 1 ("qué querías ser de mayor") favorece claramente el uso, incorrecto o no, de los verbos de cambio frente a la consigna 2 ("convence a un amigo para que venga a estudiar a Bélgica"). Este hecho explica, a su vez, el elevado número de ocurrencias para la categoría "x" de modo que, una vez analizados los resultados de cada consigna del pretest por separado, se observa un 32% de "x" para la consigna 1 frente a un 92% para la consigna 2.

Sin embargo, es en los resultados que arroja el test de retención donde encontramos un elevado número de "x", fenómeno que ciertamente llama la atención. Este dato puede encerrar una interpretación triple:

a) los estudiantes no han retenido bien el tema de los verbos de cambio, lo cual corroboraría la hipótesis del grado de dificultad que estos presentan para los estudiantes de ELE.

b) los estudiantes sí retuvieron bien estos verbos de cambio; no obstante, sigue tratándose de un grupo de verbos muy problemático. Los estudiantes los temen porque no saben bien cuándo utilizar cada cual y, por ello, recurren a la estrategia de la evitación.

c) la consigna dada para redactar la composición del test de retención no favorece el uso (correcto o incorrecto) de los verbos de cambio.

Para descartar que es esta última opción la causa de tan elevado número de "x" (41 de un total de 50, o lo que es lo mismo, un 82% del total en el test de retención) se pretende repetir dicho test con otra consigna, tal y como se describe con más detalle en el apartado siguiente.

5. Las observaciones y (algunos) próximos pasos

A raíz de los resultados arrojados por este experimento piloto, se han observado una serie de fenómenos interesantes:

- Existe una correlación positiva entre el nivel general de los estudiantes y su desempeño con respecto a los verbos de cambio. Dicha correlación positiva fue comprobada como tal en el postest y en el test de retención.[7]

- Sorprendentemente no se halló ningún caso de **devenir* en el pretest, lo cual desmonta una de las hipótesis de investigación de la tesis doctoral (cf. apartado 2).

En cuanto a los próximos pasos que se darán, y siguiendo en la línea de este experimento, en primer lugar se llevará a cabo un estudio individual, estudiante por estudiante, para observar la evolución de cada uno a lo largo de las distintas fases (pre-, post- y test de retención). El objetivo es tener en cuenta los factores personales que influyen en el proceso de aprendizaje de los verbos de cambio, así como el grado de interferencia de la(s) lengua(s) materna(s) de cada estudiante y de su exposición al español fuera del contexto de clase. De ahí la importancia del cuestionario de metadatos recogido al iniciar el experimento, como se comentó en el apartado 3.1.

En segundo lugar, el experimento se repetirá en el año académico 2014-2015, de modo que se incluya el mayor número de datos posible, asegurándonos un alto grado de paralelismo que garantice la sistematicidad del experimento y la fiabilidad de los resultados obtenidos. Esta repetición contará con una pequeña variación en el test de retención para descartar que el elevado número de ocurrencias "x" no se debe a la consigna misma. Para ello se les ofrecerá a los estudiantes dos consignas, A (misma que en el año 2013-2014) y B, de modo que los resultados de ambas puedan ser contrastados.

Con todo, quedan aún pendientes de ser respondidas las siguientes preguntas: ¿qué verbos de cambio son los más utilizados? ¿Cuáles menos? ¿Qué factores favorecen los aciertos? ¿Qué factores conducen a error?

Dándoles respuesta estaremos llevando a cabo el AE exhaustivo que nos ayude a esbozar los principios de la herramienta didáctica que queremos diseñar para explicar de manera rigurosa y efectiva el peliagudo tema de los verbos (pseudocopulativos) de cambio en el aula de ELE.

7. Aún no se ha comprobado este grado de correlación en el pretest por falta de tiempo; al haber dos consignas diferentes, ha de calcularse el coeficiente de correlación para cada una de ellas.

Referencias Bibliográficas

ALBA DE DIEGO, V. y LUNELL, K. (1988): "Verbos de cambio que afectan al sujeto en construcciones atributivas", P. Jauralde, J. Sánchez Lobato, P. Peira y J. Urrutia (eds.), *Homenaje a Alonso Zamora Vicente. Volumen I: Historia de la Lengua: El español contemporáneo*, Madrid: Castilia, 343-359,

BERMEJO CALLEJA, F. (1990): "Verbos de cambio o devenir en español", S. Montesa Peydro y A. Garrido Moraga (eds.), *Actas del Segundo Congreso Nacional de ASELE. Español para extranjeros: Didáctica e investigación*, Málaga: Moraga, 47-60,

BYBEE, J. y EDDINGTON, D. (2006): "A usage-based approach to Spanish verbs of 'becoming'", *Language*, 82, 2, 323-355.

CONDE NOGUEROL, M. E. (2013): *Los verbos de cambio en español*, Tesis doctoral, A Coruña: Universidade da Coruña.

CORDER, S. P. (1967): "The significance of learner's errors", *International Review of Applied Linguistics*, 5, 161-169.

CORDER, S. P. (1981): *Error analysis and Interlanguage*, Oxford: Oxford University Press.

COSTE, J. y REDONDO, A. (1965): *Syntaxe de l'espagnol moderne*, París: Société d'édition d'enseignement supérieur.

CRUZ PIÑOL, M. (2012): *Lingüística de corpus y enseñanza del español como 2/L*, Madrid: Arco/Libros.

DELBECQUE, N. y VAN GORP, L. (2013): "The pseudo-copular use of the Spanish verbs *hacerse* and *volverse*: two types of change", *CogniTextes, 10*, art.nr. 677.

DÍAZ-NEGRILLO, A. y FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ, J. (2006): "Error Tagging Systems for Learner Corpora", *Revista española de lingüística aplicada,* 19, 83-10.

EBERENZ, R. (1985): "Aproximación estructural a los verbos de cambio", *Iberorromance. Linguistique comparée et typologie des langues romanes*, 2, 460-475.

EDDINGTON, D. (1999): "On 'becoming' in Spanish: A corpus analysis of verbs expressing change of state".
<http://linguistics.byu.edu/faculty/eddingtond/become.pdf > [consulta: 25/9/2014]

FENTE, R. (1970): "Sobre los verbos de cambio o devenir", *Filología Moderna*, 38, 157-172.

HANEGREEFS, H. (2004): "The Dutch change-of-state copula *worden* and its Spanish counterparts. A matter of aspect and voice", *Annual Review of Cognitive Linguistics 2*, 1-29.

LANGACKER, R. N. (2008):"Cognitive grammar and language instruction", P. Robinson y N. Ellis (eds.), *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*, New York: Routledge, 66-88.

LITTLEMORE, J. (2009): *Applying cognitive linguistics to second language learning and teaching*, Hampshire: Palgrave Macmillan.

LÓPEZ GARCÍA, Á. (2005): *Gramática cognitiva para profesores de español L2*, Madrid: Arco Libros.

MORIMOTO, Y. y PAVÓN LUCERO, M. V. (2007): *Los verbos pseudo-copulativos del español*, Madrid: Arco/Libros.

MEUMAN, T. (2003): *Worden y su traducción. ¿Cómo se traducen los diferentes valores del verbo neerlandés worden al español y qué matices se pierden o se añaden en la traducción?,* Tesis final de licenciatura, Leiden: Universidad de Leiden.

PORROCHE BALLESTEROS, M. (1988): Ser, estar y verbos de *cambio*, Madrid: Arco/Libros.

POUNTAIN, C. (1984): "La noción de 'devenir' en español", *Boletín de la Asociación Europea de profesores de Español* 31, 111-116.

RODRÍGUEZ ARRIZABALAGA , B. (2001): *Verbos atributivos de cambio en español y en inglés contemporáneos*, Huelva: Universidad de Huelva.

SANTOS GARGALLO, I. (2008): "El análisis de errores en la interlengua del hablante no nativo", Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (eds.), *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L 2) / lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL.

SELINKER, L. (1972): "Interlanguage", *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10:3, 209-232.

VAN GORP, L. (2014): *El porqué de la decena de verbos pseudo-copulativos de cambio en español. Hacia una aclaración cognitiva y funcional*, Tesis doctoral, Lovaina: KU Leuven.