



Universidad
Nebrija

Universidad Antonio de Nebrija

Departamento de Lenguas Aplicadas

**Los verbos de cambio: un estudio dirigido a su
tratamiento específico para estudiantes germanófonos**

Autora: Carmen Martínez Labiano

Tutora: Claudia Fernández Silva

Octubre 2008

ÍNDICE

Introducción	4
Capítulo 1: Marco teórico	6
1.1. Análisis Contrastivo	6
1.2. Análisis de Errores	6
1.3. Transferencia como estrategia de aprendizaje	8
Capítulo 2: Estado de la cuestión	10
2.1. Los estudios lingüísticos	10
2.1.1. La gramática contrastiva de Cartagena y Gauger (1989)	10
2.1.2. Estudios específicos sobre los verbos de cambio: Lorenzo (1971) y Eberenz (1985)	11
2.1.3. La gramática de Coste y Redondo (1965): relación con otras lenguas ...	12
2.2. Estudios sobre verbos de cambio con fines didácticos: Crespo (1949)	13
2.2.1. El estudio de Fente (1970)	13
2.2.2. Los estudios de Eddington (1999, 2002)	14
2.3. Gramáticas de ELE para germanófonos	14
2.3.1. La gramática de Vera Morales (1995)	15
2.3.2. La gramática de De Bruyne (1993)	17
2.4. Gramáticas prácticas de ELE para germanófonos	19
2.4.1. La gramática práctica de Gil y Preiss (1990)	19
2.4.2. El portal <i>Hispanoteca</i>	21
2.4.3. La gramática práctica de Pons (2005)	21
2.5. Gramáticas de ELE generales: Matte Bon	22
2.6. Estudios prácticos de ELE no específicos	24
2.6.1. La monografía de Porroche (1998)	24
2.6.2. La gramática práctica de Moreno et al. (2007)	24

2.7.	Cuadro comparativo	26
Capítulo 3: Análisis del corpus		29
3.1.	Descripción de las herramientas para la elaboración del corpus	29
3.1.1.	Corpus 1	29
3.1.2.	Corpus 2	29
3.2.	Descripción de los informantes	31
3.3.	Exposición y análisis de los resultados	33
3.3.1.	Corpus 1	33
3.3.2.	Corpus 2	28
Capítulo 4: Contraste entre las expresiones de cambio en español y alemán		35
4.1.	Expresiones de cambio en español	35
4.1.1.	Verbos formados a partir de la derivación y de la parasíntesis verbal en español	35
4.1.2.	Contraste con la derivación en alemán	37
4.1.3.	Verbos que expresan cambio en construcciones copulativas y perífrasis verbales	38
4.2.	Tipo de cambios expresados con <i>werden</i>	39
4.2.1.	Cambios en eventos y existencia	40
4.2.2.	Cambios en personas	40
4.2.3.	Cambios fenomenológicos	42
4.3.	Conclusiones didácticas	42
Capítulo 5: Sugerencias para aplicaciones prácticas en el aula		44
5.1.	Los verbos de cambio en el plan curricular de ELE para germanófonos	44
5.2.	Sugerencia para la enseñanza-aprendizaje de las fórmulas verbales derivadas y parasintéticas como expresiones de cambio	45
5.3.	Conclusiones	53
Bibliografía		54
Anexos		58

Anexo 1: Resultados del corpus

Anexo 2: Ejercicio del corpus 1

Anexo 3: Ejercicio del corpus 2

Anexo 4: Material didáctico de la instrucción del grupo C

Anexo 5: Material didáctico de la instrucción del grupo D

Introducción

El presente estudio es una iniciativa que tiene su origen en las dificultades recurrentes que presentan los alumnos germanófonos a la hora de expresar cambios y transformaciones en español. Todo profesor de ELE que conozca la lengua alemana cree poder localizar el origen de este error simplemente en la ausencia del verbo *werden* en la lengua española. Este verbo permite en alemán describir numerosos tipos de cambios y procesos.

Ante esta aparente grave „deficiencia“ del español, se podría esperar que las gramáticas y manuales de ELE para germanófonos hayan dedicado siempre unos capítulos específicos al tema que permitan prevenir, corregir y evitar la fosilización de este tipo de errores. Pero aquí el profesor de ELE se encuentra ante un vacío. No solo no encontramos ayuda en los manuales para germanófonos sino que también son muy pocas las gramáticas y los manuales de ELE no específicos que abordan el tema. Aquellos que lo hacen lo realizan de una forma parcial y poco satisfactoria desde el punto de vista de un enfoque comunicativo, pues la didactización se basa en listas de expresiones para memorizar («ponerse enfermo/ rojo, nervioso», etc., «volverse loco/ antipático», etc.) y ejercicios de huecos. Referencias a este tipo de dificultades las encontramos de vez en cuando en foros de didáctica¹ en los que profesores con alumnos de habla alemana buscan orientación y material didáctico.

Entre las investigaciones en Lingüística Aplicada de los últimos años y en comparación con los de la lengua inglesa, no son muchos los estudios que han dedicado su atención al estudio contrastivo del español y el alemán desde el punto de vista de la didáctica de ELE. Sin embargo, entre los existentes hay algunos de significativos a los que haremos referencia para emplazar el presente trabajo. Así mismo vamos a recoger la forma con la que tanto las monografías y gramáticas de ELE específicas para germanófonos como las no específicas han tratado el tema que nos interesa y vamos a evaluar si los criterios que han utilizado los autores para clasificar los verbos de cambio en español son adecuados para la instrucción de ELE para alumnos de lengua alemana.

Este estudio pretende servir de ayuda a los profesores de alumnos germanófonos de ELE para adecuar la didactización de los verbos de cambio en español a las características específicas de su alumnado. Para ello vamos a determinar el origen y la especificidad de las dificultades que presentan los alumnos. Así como sí hemos encontrado algunas sistematizaciones de los verbos de cambio en español en manuales de ELE, donde aparecen los usos atributivos de «ponerse», «volverse», etc., nunca hemos encontrado en ellos una didactización de los

1 Centro Virtual Cervantes. Foro del Español. (20.1.2003) Verbos de cambio. Hilo 42610. <http://cvc.cervantes.es/foros/leer1.asp?vId=42610>

esquemas derivativos del español que presenten la verbalización de adjetivo (*entristecerse, adelgazar*) como otra de las posibilidades para subsanar el vacío de *werden*. A través del análisis contrastivo de las dos lenguas vamos a intentar no solo determinar las mayores diferencias estructurales entre ellas, que suponemos responsables del origen de muchos de los errores, sino que este análisis nos servirá también para determinar las similitudes interlingüísticas que pueda aprovechar el alumno como estrategia de aprendizaje.

Así mismo vamos a considerar el tipo de instrucción y los materiales adecuados para la enseñanza-aprendizaje de este tema. Finalmente propondremos una serie de posibilidades para optimizar su didactización y su emplazamiento curricular.

La línea metodológica que vamos a seguir se basará en el Análisis de Errores. Con su aplicación no solo queremos confirmar el origen de las dificultades de los alumnos que ya intuimos a partir del análisis contrastivo de las dos lenguas, sino que además esperamos obtener información valiosa que nos ayude a elaborar el panorama de las distintas fases de interlengua que atraviesan los alumnos a lo largo de la adquisición de estos contenidos léxico-gramaticales.

Para llevar a cabo el Análisis de Errores, se elaboró un corpus a partir de las producciones escritas de varios grupos de alumnos. El material que se empleó para ello fue diseñado específicamente para este propósito. Los alumnos que participaron en el estudio fueron muy heterogéneos, tanto desde el punto de vista de su edad (escolares y estudiantes universitarios), de su nivel de español (A2 alto a B2), así como del de la instrucción recibida sobre el tema específico antes de la realización de las pruebas. El hecho de que participen alumnos con distinta intensidad de instrucción nos va a permitir evaluar el grado de éxito de esta y determinar sus posibilidades de mejora.

Capítulo 1: Marco teórico

1.1. Análisis Contrastivo

Aunque aparentemente parezca contradictorio, han sido los avances en las teorías cognitivas de las últimas décadas los que han llevado a la didáctica de las lenguas a volver su mirada sobre la lengua materna y con ello, inevitablemente, al reencuentro con el Análisis Contrastivo (de aquí en adelante AC). Fue Lado (1961) el primero que sintetizando estudios anteriores de Fries (1945) y Weinreich (1953) quiso hallar en la lengua materna la clave para la adquisición de cualquier lengua extranjera, e incorporó los resultados de los estudios comparativos de investigaciones anteriores a la práctica didáctica en el aula. El grado de dificultad al que se enfrentaría el discente dependería de las diferencias y similitudes existentes entre su lengua materna y la lengua la lengua que se quiere aprender. Es por ello por lo que la programación de los cursos de lengua extranjera y el diseño del material didáctico apropiado debían ir precedidos de un estudio sistemático y profundo de la lengua materna de los discentes por parte de su profesor. Por medio de este estudio, el profesor descubriría y prevería las dificultades que iban a encontrar sus alumnos y con ello evitaría que estos produjeran la mayor parte de los errores. Basada en el conductismo, la Lingüística Contrastiva concebía la adquisición de una lengua como un proceso determinado por un mecanismo de estímulo-respuesta. En consecuencia, el origen de los errores de la producción lingüística de los discentes se explicaría como la adquisición de un hábito incorrecto. Este tendría su causa en los hábitos anteriormente adquiridos durante el aprendizaje de la lengua materna y que difieren de los intrínsecos a la lengua extranjera. De esta forma, los errores serían básicamente interferencias entre las dos lenguas.

1.2. Análisis de errores

Hay que reconocer la contribución del AC a la didáctica de lenguas extranjeras ya que con él, la atención de su ejercicio dejó de centrarse en los intereses del al profesor para volcarse por primera vez en las necesidades del alumno. Sin embargo, a lo largo de las siguientes décadas, se fueron poniendo de manifiesto las limitaciones del AC: La enseñanza basada en esta hipótesis no lograban eliminar el error en el aprendizaje. Varios estudios revelaron que solo un reducido porcentaje de los errores cometidos por los discentes era atribuible a interferencias con su lengua materna. Las nuevas corrientes lingüísticas, comenzando por el generativismo y siguiendo con el cognitivismo relegaron el estructuralismo de signo conductista. El error dejó de ser exclusivamente un mal a evitar y se convirtió en un instrumento de diagnóstico. Nace el Análisis de Errores (AE), como versión moderada del AC. Ya no se intenta predecir todos los errores (versión fuerte), sino que estos servirán al profesor para comprobar el éxito o fracaso de la

instrucción, qué puntos le resultan más problemáticos al alumno y cuál de las sucesivas etapas de la adquisición de la LE está atravesando en ese momento. Corder (1981) lo describe como una «ventana» que nos permite mirar dentro de un tercer sistema lingüístico que posee el alumno, paralelo a su LM y la LE que está adquiriendo. En el proceso de adquisición de una lengua extranjera se reconoce lo que Corder (1981) llamó en un comienzo dialecto idiosincrásico y Selinker (1991) generalizaría como interlengua (IL).

Han sido varias las investigaciones que en las últimas décadas se han basado en el AE para elaborar una descripción de los errores más frecuentes de estudiantes de ELE con alemán como lengua nativa². Las que comentamos a continuación tienen en común el partir de corpus elaborados en el aula y la vocación didáctica de facilitar la enseñanza-aprendizaje de ELE a este tipo de alumnado. La más específica ha sido la de Vázquez (1989) ya que esta autora se ha concentrado exclusivamente en errores de alumnos germanófonos. Los errores que Vázquez ha estudiado son de componente morfosintáctico y solo ha recurrido a los errores léxicos para ejemplificar el uso de estrategias de simplificación.

En el trabajo de Fernández (1997), el análisis se amplía a errores producidos por alumnos con distintas lenguas maternas: alemana, japonesa, árabe y francesa. También es más amplia la tipología de errores que investiga ya que incluye junto a los gramaticales, los errores discursivos y léxicos. En estos últimos la autora distingue entre dos grupos, el de los errores léxicos formales y el de los errores semánticos. Son estos últimos los que más nos interesan para nuestro estudio. Los campos semánticos donde los alumnos producen más errores corresponden a los verbos de movimiento, a los verbos de conocimiento, a la expresión de sentimientos, emociones y estados de ánimo, así como los ámbitos de las relaciones espaciales, temporales y de las referencias cuantitativas. Aunque esta enumeración no incluye el campo semántico de los verbos de cambio, algunas conclusiones a las que llega Fernández sobre los errores semánticos en general resultan interesantes para nuestro estudio.

Un trabajo menos conocido en este campo, a pesar de su vasta extensión, es la tesis doctoral de Martínez Fernández (1993). Aunque defendida en 1993, el enfoque metodológico de esta investigación corresponde a la llamada “versión fuerte” del Análisis Contrastivo, esto es, su autor elabora un minucioso análisis contrastivo entre tres lenguas germánicas (inglés, alemán, sueco) y el español con el fin de agrupar y analizar las interferencias interlingüísticas que más problemas presentan a sus alumnos. Uno de los objetivos que quiere alcanzar con ello es contribuir a solucionar problemas prácticos de ELE en el aula, así como ahorrar esfuerzos a los docentes al facilitarles información sobre la calidad y cantidad de los errores que sus alumnos producirán con más frecuencia. Como ya hemos expuesto en el marco teórico de este trabajo, este tipo de enfoque que considera la lengua materna como principal causa de errores del aprendiente quedó

² Para una relación sobre investigaciones en análisis contrastivo alemán- español, ver Larrañaga Fernández (2002 b).

superada en estudios posteriores que tienen en cuenta los otros muchos factores que intervienen en el éxito o fracaso de la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. Por otro lado, ni siquiera la parte del estudio contrastivo del alemán-español del trabajo de Martínez Fernández resulta de interés para nuestro trabajo ya que las interferencias que se abordan son las de los niveles fónico y morfosintáctico. Aunque hace referencia al valor aspectual que ciertas partículas pueden aportar al verbo alemán, no profundiza en el tema, ni busca equivalentes en español.

1.3. Transferencia como estrategia de aprendizaje

En las dos últimas décadas, el desarrollo de los estudios cognitivos ha llevado a un nuevo viraje en la investigación sobre el aprendizaje de lenguas. La atención se ha desviado del estudio de las manifestaciones del aprendizaje de lenguas al estudio de los procesos cognitivos que subyacen a dichas manifestaciones. Con ello el concepto de transferencia ha adquirido una nueva dimensión, se la reconoce como uno de los componentes que determinan el procesamiento lingüístico de los aprendientes. Kohn (1986: 22) lo formula así (la negrita es del autor):

“Transfer as a process is part of the learner’s interlanguage **behaviour**, which includes not only the creative transformation of input data into interlanguage **knowledge** but also the use to which the learner puts this **knowledge** in an attempt to produce meaningful and / or correct **output**. [...] As a **learning process**, transfer supports the learner’s selection and remodeling of input structures as he progresses in the development of his interlanguage knowledge. As a **production process**, transfer is involved in the learner’s retrieval of this knowledge which cannot be sidestepped by avoidance.”

La mayoría de los recientes estudios (recopilación de Sharwood y Kellerman, 1986; recopilación de Pastor y Salazar, 2001) que han investigado el papel que juega la transferencia en el desarrollo de la IL lo han hecho desde la perspectiva de la transferencia como estrategia de uso. Pero las conclusiones a la que llegan muchos de los autores, por ejemplo Sajavaara (1986: 77)

“Formal language teaching in the classroom cannot give the learner access to knowledge similar to that of a native speaker. Thus, communication in a foreign language involves constant recourse to conscious problem-solving strategies to path up gaps in the lexicon and pragmatic information necessary for the correct interpretation of data. The gaps in the lexicon make it impossible for the learner to use the interfering systems which are normally activated by lexical key elements, and he has to resort to pragmatic information related to his mother-tongue or look for translation equivalents for L1 structures”

dan pie a que el profesor de ELE intente convertir la transferencia en una estrategia de aprendizaje y desarrolle todo el potencial que esta ofrece como tal. Færch y Kasper (1986: 63) en las conclusiones de su investigación sobre las dimensiones cognitivas de la transferencia señala

“our discussion has been restricted to transfer as a production procedure. However, in particular in the case of subsidiary transfer it is often difficult to determine whether an L1 structure or element in the learner’s performance is the product of a synchronically applied production procedure, or whether it reflects some current aspect of the learner’s IL knowledge, brought about by diachronic transfer as a learning procedure.”

Esto nos lleva a plantearnos el porqué conformarse con una transferencia subsidiaria en el uso y no convertirla en una transferencia estratégica de aprendizaje. En nuestro estudio contrastivo de los paradigmas derivacionales del alemán y el español para la verbalización de verbos de cambio hemos establecido una serie de similitudes y paralelismos que hemos decidido aprovechar convirtiéndolos en una estrategia de aprendizaje más entre las muchas necesarias para adquirir este campo léxico que tantas dificultades presenta a los alumnos germanófonos.

Capítulo 2: Estado de la cuestión

En este capítulo hemos reunido los trabajos más relevantes que han tratado las diferentes posibilidades de expresar cambio en español.

Nos hemos limitado a los estudios sincrónicos del tema por lo que hemos prescindido del estudio diacrónico de Pountain (1984) y del de Morimoto y Pavón (2005) por ser este demasiado específico.

Hemos clasificado estos estudios en primer lugar por su planteamiento: Hemos considerado si su punto de partida surgía de necesidades pedagógicas y sus destinatarios eran estudiantes de ELE o si se trataba de estudios lingüísticos sin componente didáctico. Entre los primeros hemos distinguido entre aquellos trabajos cuyos destinatarios eran estudiantes de ELE de distintas lenguas maternas y aquellos destinados específicamente a germanófonos. En este último grupo hemos incluido también el análisis de material didáctico no específico, pero así mismo útil a estudiantes de ELE de lengua nativa alemana.

Al presentar estos estudios hemos señalado los principales criterios que los autores han aplicado para describir los verbos de cambio (semánticos, sintácticos, pragmáticos) y hemos detallado los verbos que han tratado. En los trabajos dedicados a germanófonos hemos detallado, además, las descripciones de los verbos y el tipo de ejemplo con que van ilustrados.

Con el fin de conseguir una visión general de la materia y de los autores que la han tratado, al final del capítulo hemos ordenado en una tabla las distintas formas de expresión de cambio que han aparecido. Hemos respetado los criterios taxonómicos de los autores al clasificar los verbos y los hemos incluido como deadjetivales, reflexivos e incoativos.

Nos ha parecido imprescindible presentar al final de este capítulo los dos estudios que se han realizado sobre errores de germanófonos como aprendientes de ELE.

2.1. Los estudios lingüísticos

2.1.1. La gramática contrastiva de Cartagena y Gauger (1989)

La gran obra de gramática contrastiva alemán-español *Vergleichende Grammatik Spanisch – Deutsch* (1989) de Cartagena y Gauger, a pesar de su extensión y rigor, no aborda de forma específica el tema de los verbos de cambio en ningún capítulo. Esto se debe a que en su planteamiento se trata una investigación puramente lingüística sin aspiraciones didácticas en cuanto a adquisición de ELE por germanófonos. Sin embargo, en su exhaustivo análisis de las estructuras oracionales, al tratar la estructura “sujeto + verbo + complemento predicativo subjetivo adnominal”, los autores añaden un extenso pie de página a un ejemplo con el verbo *ponerse* (Tomo 1, pag. 582). En este pie de página señalan cómo el vacío léxico respecto a *werden* existente en español conduce a una equivalencia múltiple de este. Así, junto a *ponerse* existen,

entre otros, los verbos *hacerse*, *volverse*, *llegar a* y *quedarse* para expresar cambio. Los autores no entran a especificar las diferencias entre estos verbos aunque sí aportan ejemplos. Sin embargo, en este mismo pie de página, añaden otras dos equivalencias posibles para *werden*. Una de ellas la constituyen verbos pronominales, ej. *enfermarse* y otra, verbos intransitivos, ej. *envejecer*. Ambas corresponderían a nivel léxico a la construcción *werden* + adjetivo.

No es esta la única ocasión donde el estudio de Cartagena y Gauger resulta interesante para nuestro trabajo. En el capítulo *Formen der Vorgangs- und Zustanddarstellung* (Formas de representación de procesos y estados), (Tomo 2, pag. 441), los autores realizan, desde un enfoque onomasiológico, un estudio de la representación en ambas lenguas de «procesos» (en contraposición a «estados») y señalan el papel destacado que los prefijos juegan tanto en alemán como en español a la hora de expresar una *Aktionsart* perfectiva. Es por ello por lo que esta perspectiva enlaza con nuestro tema de los verbos de cambio, pues pone de manifiesto el gran desarrollo en español de verbos deadjetivales con significación de cambio y transformación. Esta potencialidad de derivación morfológica que poseen ambas lenguas es, con certeza, la que menos se ha estudiado desde un análisis contrastivo y, sobre todo, la que menos explotada ha sido a nivel didáctico. Es por ello por lo que le dedicaremos nuestra atención en las siguientes páginas.

2.1.2. Estudios específicos sobre los verbos de cambio: Lorenzo (1971) y Eberenz (1985)

El trabajo de Lorenzo (1971) se centra en el examen de los procedimientos de expresión de los que disponen el inglés, el francés, el alemán y el español (con más profundidad en este último) para denotar el cambio que se opera en el sujeto gramatical. Para ello Lorenzo acota y define el concepto de cambio y da por bueno, aunque con alguna apostilla, los resultados del estudio de Fente sin entrar él mismo a describir los verbos de cambio más frecuentes. Contradice a Fente en su apreciación sobre los verbos reflexivos ya que no los considera, como este, privativos del español y ilustrándolo con estructuras paralelas en las tres otras lenguas. Lorenzo destaca, además, la existencia en las cuatro lenguas de lo que él llama “verbos puros de cambio”. Estos son aquellos que “denotan el cambio por sí mismos y no requieren predicado ni objeto que los complete”. Los ejemplos con los que lo ilustra en la lengua española son *ablandarse*, *debilitarse*, *disminuir*. Lo más interesante del artículo de Lorenzo y que incomprensiblemente menos repercusión ha tenido posteriormente en el diseño de material didáctico de ELE son las páginas que dedica al estudio del gran potencial del español para crear nuevos verbos a partir de la derivación adjetival o nominal por medio de los prefijos *a-*, *en-*, *des-*, o aquellos con otro tipo de derivación. El autor destaca la gran tradición de este tipo de derivación en la historia del español, demostrable por el gran número y por la antigüedad de verbos de cambio existentes en la lengua, y por el hecho de que sea un procedimiento vivo en el español de hoy.

El estudio de Eberenz (1985) pretende ser una profundización de los anteriores de Fente y Lorenzo y se limita a aquellas construcciones de los verbos *hacerse*, *volverse*, *ponerse* y *quedar*

con complementos adjetivales. Eberenz adopta por primera vez el criterio de sujeto animado – sujeto no animado para describir estos verbos y establece cuatro tipos de adjetivos según el tipo de atribución que denotan. Destaca, así mismo, el gran número de lexicalizaciones de este tipo de construcciones. El autor rechaza el criterio de agente externo y el de la involuntariedad adoptados por Fente e introduce por primera vez el criterio de la “atención del hablante” sin llegar a aplicarlo sistemáticamente y que más tarde desarrollará Matte Bon (1992).

Aunque Lorenzo (1971) ya había destacado la potencialidad de los verbos deadjetivales para denotar cambio en español, Eberenz amplía este punto al incluir los imperativos de la norma para determinar la elección de una u otra construcción. Así, los verbos cuya derivación no se realiza a base de prefijos, p. ej. *limpiarse*, podrían competir en frecuencia de uso en la lengua coloquial con las locuciones copulativas. Sin embargo, verbos cuyo procedimiento derivativo es más complejo, p. ej. *enrojecer*, rara vez traspasan el estilo formal.

El apartado 5 de su trabajo Eberenz lo dedica a una breve semblanza de los verbos de cambio en español medieval que no nos ha interesado para este estudio.

2.1.3. La gramática de Coste y Redondo (1965): relación con otras lenguas

La gramática de Coste y Redondo (1965) es un estudio de la sintaxis del español y está dirigida expresamente a estudiantes de ELE de lengua francesa. Por lo que, en contraste con la gramática de Cartagena y Gauger, y aún siendo la primera de extensión mucho más reducida, sí dedica un capítulo a los verbos de cambio en español y lo hace en cuanto a equivalentes del verbo francés *devenir*. Este estudio, que sepamos, es pionero en Europa en describir los verbos de cambio de forma específica, por lo que servirá de referencia ya explícita, ya tácitamente a casi todos los autores que posteriormente se han interesado por el tema independientemente de la lengua con la que analizan el contraste.

Como criterio para encontrar el equivalente adecuado de *devenir* en un contexto determinado, los autores se guían por la oposición “esencial – accidental” de la naturaleza del cambio. Antes de clasificar los verbos según esta oposición, estos han sido agrupados según el tipo de atributo que los acompaña: sustantivo o pronombre; o adjetivo, adverbio o complemento de modo. A la hora de diferenciar con más detalle los matices de las diferentes construcciones, los autores recurren también a consideraciones sobre la voluntariedad, el tipo de progresión y la duración de la transformación. Así mismo incluyen información de carácter pragmático como la frecuencia de uso, matices de ironía o reproche; y el registro literario de alguno de estos verbos. Los ejemplos que los ilustran son citas literarias.

Los verbos que Coste y Redondo incluyen en su estudio son *cambiarse*, *convertirse en*, *hacerse*, *llegar a ser*, *meterse a*, *pasar a ser*, *ponerse*, *acabar por ser*, *terminar por ser*, *tornarse*, *transformarse*, *trocarse*, *venir a ser*, *volverse*

De gran ayuda para sus alumnos franceses, y no solo para ellos, resulta la vinculación que establecen Coste y Redondo entre los verbos *ser* y *estar* y los verbos de cambio *ponerse* y *hacerse*. Los autores destacan que aquellos adjetivos que solo pueden ser atributos del verbo *estar*, únicamente pueden ser complemento del verbo *ponerse*, ej. *estar enfermo* → *ponerse enfermo*. Así mismo, los adjetivos atributos de *ser* solo pueden ser complemento de *hacerse* o *volverse*, ej. *ser buena* → *volverse buena*. Veremos cómo esta orientación didáctica también es recogida y ampliada por otros autores.

2.2. Estudios sobre verbos de cambio con fines didácticos: Crespo (1949)

Seguramente se puede calificar a Luis A. Crespo como el pionero en ocuparse de los verbos de cambio en español desde una perspectiva ELE. En 1949 publicó un breve artículo de no más de tres páginas en *Hispania Journal*, publicación oficial de la American Association of Teachers of Spanish and Portuguese, donde describe ocho posibles traducciones del verbo *to become*. Los criterios para describir las construcciones en español son tanto sintácticos como semánticos. Crespo considera los verbos *ponerse*, *hacerse*, *volverse* y *convertirse en* como los principales verbos de cambio en español y señala que este orden de enumeración corresponde a la progresión en el incremento de la importancia o la intensidad del cambio. Así mismo describe las perífrasis verbales *llegar a ser*, *llegar a ponerse*, *pasar a ser* y *meterse a* como otras posibilidades para la traducción de *to become*.

En un último apartado menciona los numerosos verbos pronominales e intransitivos en español que indican por sí mismos la naturaleza del cambio que sufre el sujeto. Entre otros ejemplos aporta *acostumbrarse*, *enriquecer(se)*. Crespo enumera, además, las varias posibilidades de las que dispone el español para expresar un mismo concepto: *El cielo se puso rojo (se hizo rojo, se volvió rojo, se enrojeció, enrojeció)*. Sobre los diferentes matices entre estas construcciones, el autor señala que el énfasis de los verbos reflexivos, sobre todo el de los intransitivos, recae sobre el resultado, mientras que el de los verbos “generales” recae en el cambio.

2.2.1. El estudio de Fente (1970)

El estudio de Fente (1970) también parte como el de Coste y Redondo y el de Crespo de unas necesidades de sistematización para la práctica didáctica. Fente, sin embargo, pretende examinar escuetamente solo las construcciones de cambio más importantes y compararlas con el inglés. Es por ello por lo que prescinde explícitamente de construcciones que pertenecen al lenguaje poético o literario o cuyo uso sea infrecuente. Los verbos que estudia Fente son *hacerse*, *convertirse*, *llegar a ser*, *ponerse*, *volverse*, *quedar(se)*. Para clasificarlos, considera de forma crítica el criterio “cambio esencial - cambio accidental” de Coste y Redondo. Fente pone en entredicho este criterio porque con su adopción queda excluido el verbo *quedarse*. El autor,

además, indica la necesidad de incluir el criterio de “voluntariedad” o “involuntariedad” de la acción en el caso de que el sujeto sea persona. En la descripción individual de estos verbos, el autor diferencia el tipo de estructuras sintácticas en las que pueden aparecer, esto es, su posibilidades de ir acompañados o no de sustantivos y adjetivos. Así mismo retoma las descripciones de Coste y Redondo para los distintos significados matizando más estos y completándolos con otros aspectos. En algunos casos incluye así mismo indicaciones sobre la frecuencia de uso. A cada construcción verbal le asigna una equivalencia en inglés.

Lo más valioso del estudio de Fente es el apartado final que el autor dedica a los verbos reflexivos que indican cambio o progresión. El autor destaca las enormes posibilidades expresivas que estos presentan en nuestra lengua en comparación con la inglesa. Como ejemplo señala *cansarse*, *perderse* y *romperse*, *animarse*, *aburrirse*. Fente destaca la necesidad de realizar estudios que sistematicen los usos, significados y diferencias de los verbos reflexivos en comparación con los otros verbos.

2.2.2. Los estudios de Eddington (1999, 2002)

Los dos estudios de Eddington también tienen su origen en las dificultades recurrentes que encuentran sus estudiantes estadounidenses de ELE en la búsqueda de un equivalente para *to become*. Ambos trabajos tienen como meta establecer unos factores semánticos y sintácticos que faciliten la elección de uno u otro verbo en contextos determinados. El primer estudio se realizó en base a un corpus oral y escrito, el segundo se diseñó para subsanar algunas deficiencias del primero y los datos se obtuvieron a partir de un cuestionario.

Los verbos que fueron analizados son: *llegar a ser*, *ponerse*, *volverse*, *quedarse*, *convertirse*, *transformarse* y *hacerse*. Por razones de viabilidad, Eddington redujo a cuatro los criterios que otros autores [Crespo, (1949), Coste y Redondo (1965), Fente (1970) y Eberenz (1985)] habían adoptado hasta entonces para describir estos verbos. Los criterios que aplicó fueron: el tipo de predicado que acompaña al verbo (sustantivo o adjetivo), la velocidad con la que se produce la transformación y el grado de actividad – pasividad del papel que juega el sujeto en el que se produce el cambio. El cuarto criterio distingue los verbos según qué verbo atributivo, *ser* o *estar*, se utilice para describir el resultado del cambio. En las conclusiones de los estudios, Eddington (2002) destaca el alto grado de neutralización que se da entre los distintos verbos:

“The context in which each verb is used are not mutually exclusive, there is a great deal of overlap between them. Spanish speakers are apparently free to use one more than one of change of state verb in a given context.”

El mismo Eddington pone en duda la representatividad de sus datos al señalar las variantes dialectales como una posible variable no contemplada en los estudios. Tampoco son mucho más representativos los datos extraídos para medir la frecuencia de uso en el medio oral y el escrito. Eddington señala posibles deficiencias en la elaboración de los corpus.

2.3. Gramáticas de ELE para germanófonos

En este apartado vamos a considerar solo aquellas gramáticas que dedican un apartado al tema que nos interesa renunciando a una enumeración de aquellas que no lo hacen, aunque en ocasiones las aspiraciones de alguna de ellas hagan esta ausencia incomprensible.

En las gramáticas que vamos a analizar los autores han aplicado distintas perspectivas y criterios para presentar las posibilidades de expresar cambios en español.

2.3.1. La gramática de Vera Morales (1995)

La gramática de Vera Morales *Spanische Grammatik* centra el capítulo *Verben der Zustands- und Wesensveränderung*³ en algunas de las posibilidades que para la expresión de cambio existen en español.

La relación de Vera Morales se centra sobre todo en el uso de los siguientes verbos de cambio: *hacerse, volverse, ponerse, convertirse en y llegar a ser*. Además cita con ejemplos los siguientes verbos como sinónimos de los anteriores: *pasar a ser, transformarse, cambiarse, trocarse, constituirse en y erigirse en*.

Los criterios para describir el uso de estos verbos son por un lado de carácter sintáctico: si van seguidos de adjetivo, sustantivo o de ambos y si el sustantivo va precedido de artículo o no. Por otro lado, el autor se esfuerza en describir el tipo de cambio que denotan cada uno de los verbos.

Desde el punto de vista didáctico es interesante la correlación que establece Vera Morales entre dos de estos verbos, que describen procesos, y el correspondiente verbo *ser* o *estar* + adjetivo para describir el estado como resultado final de este proceso. Así, asigna a *volverse* el verbo *ser*: *Nos hemos vuelto demócratas. → Somos demócratas*. Y al verbo *ponerse*, el verbo *estar*: *Me he puesto colorado. → Estoy colorado*. En *volverse loco* nos hallaríamos ante una excepción. Esta vinculación de determinados verbos de cambio con los verbos copulativos *ser* y *estar* ya la habían señalado Coste y Redondo (1965).

También retoma Vera Morales de los anteriores autores la inclusión de aspectos pragmáticos para describir los verbos de cambio. Así, indica si el uso de alguno de ellos está restringido al lenguaje literario, al lenguaje culto o si alguno tiene un matiz irónico, de reproche o posibilidad de uso metafórico.

En primer lugar explica el uso de *hacerse* como una transformación lenta, y si el sujeto es un ser vivo, voluntaria. Lo ejemplifica con expresiones referidas al tiempo, a la nacionalidad y a la profesión. Añade a continuación la expresión *estar hecho* + sustantivo para remitirnos a las construcciones de *estar* + *participio*, donde la ha estudiado anteriormente (comparar este punto

³ Verbos de cambio de estado y de esencia (pags. 396 - 401)

con De Bruyne, 3.3.3.2). Asimismo califica tornarse y devenir como sinónimos de *hacerse* en lengua culta.

El uso de volverse lo reserva para la expresión de cambios profundos en la esencia (*Wesen*). Cambios que son bruscos, inesperados y a menudo irreversibles. Lo ejemplifica con cambios referidos al carácter y la orientación política y el estado mental de las personas.

Ponerse lo describe Vera Morales como un alcanzar un estado transitorio y lo acompaña con ejemplos referidos a cambios en el estado anímico. Lo completa con la expresión ponerse hecho/a + art. indeterminado + sustantivo.

Los cambios que describe convertirse en son de naturaleza profunda y decisiva. Lo ejemplifica con cualidades tanto de cosas como de personas. Enumera con ejemplos cuatro verbos más como sinónimos de *convertirse en*: *pasar a ser*, *transformarse en*, *cambiarse en* y *trocarse en*. No entra en explicaciones sobre los distintos matices, pero sí restringe al uso literario los dos últimos. Añade como sinónimo también a *meterse a* describiendo su uso a partir de una intención irónica o de reproche. Sin ninguna explicación y con unos ejemplos no muy adecuados por la pérdida de matices en su versión en alemán, el autor menciona constituirse en y erigirse en.

El autor describe el uso de llegar a ser para destacar el proceso de alcanzar posiciones o cualidades superiores y lo ilustra con ejemplos basados en el prestigio social.

Antes de pasar a otro apartado, Vera Morales quiere facilitar al alumno de ELE la elección de un verbo u otro especificando de forma contrastada el tipo de cambio entre tres de los verbos. Es así que con *hacerse* se pone peso en el (lento) proceso en sí, con *convertirse en* el hablante destaca sobre todo el resultado de un cambio identitario y *volverse* por su parte hace hincapié en la radicalidad del cambio.

Después de esta explicación de los principales verbos de cambio, el autor dedica un apartado a la enumeración de diez verbos indicando que a la construcción en alemán werden + adjetivo le corresponden a menudo en español verbos plenos sin ninguna clasificación sobre su tipología. Los verbos que enumera son: *adelgazar*, *mejorar*, *engordar*, *enloquecer*, *enrojecer*, *amanecer*, *anocheecer*, *enfermar*, *aumentar*, *disminuir*. No describe en ningún momento qué tipo de verbos son, ni el carácter deadjetival de la mayoría de ellos.

Como puntos finales señala las expresiones querer ser para la referencia al futuro añadiendo ejemplos de trayectoria vital y profesional de personas. Ir siendo lo describe como posibilidad para describir el transcurso del tiempo. Con las expresiones estar cada vez más/menos se puede reproducir a menudo la calidad de proceso de *werden*. Por último el autor señala la existencia en español de construcciones léxicas fijas basadas en el uso pronominal del verbo quedarse.

2.3.2. La gramática de De Bruyne (1993)

De Bruyne titula el capítulo que dedica en su *Spanische Grammatik* (1993) a los verbos de cambio en español *Die Übersetzung des deutschen "werden"*⁴. Así que su análisis parte de la perspectiva de la lengua materna del alumno y no de la configuración propia de la lengua española, como hacen otros autores.

De Bruyne introduce el capítulo señalando que en la lengua hablada no existe en español un verbo para traducir literalmente el verbo *werden* de gran relevancia en el pensamiento germanófono y lo contrasta con la lengua francesa e inglesa, donde sí existen *devenir* y *become* respectivamente. El autor señala que hay numerosas palabras y expresiones que sirven para plasmar este concepto y clasifica en cuatro grupos los procedimientos para expresar cambio en español. Los criterios para describir estos procedimientos son variados. Así, reúne en el primer grupo verbos que responden a una determinada estructura sintáctica. Para el segundo grupo se guía por criterios semánticos y para el tercero y cuarto el criterio es morfológico. Los ejemplos pertenecen a citas literarias.

El primero grupo presenta la siguiente construcción: Elemento transformable → verbo + elemento constante → *a ser*. En este esquema el autor reúne los verbos *ir a ser* que expresa sobre todo la intención, lo ilustra con un ejemplo de trayectoria profesional; *llegar a (ser)* cuyo uso explica como para plasmar algo que se considera punto final o estado definitivo o para expresar algo deseable que requiere esfuerzo o tiempo. Estos usos los ilustra respectivamente con un ejemplo de trayectoria vital y profesional. El tercer verbo del grupo es la perífrasis *pasar a ser*. Se distingue en su uso en que en ella no queda reflejado el matiz de "alcanzar algo", como en los otros verbos, sino con ella simplemente se destaca el hecho de que tenga lugar un cambio o transición.

El segundo tipo lo integra un único verbo, la perífrasis *ir a dar (en)*. La gran diferencia con la perífrasis anterior *ir a ser* es que este caso no se trata de un acontecimiento deseado. Lo ilustra con una cita literaria de resonancias arcaicas, *Calla, que vas a dar en loca*. Las variantes de esta construcción *ir para* e *irse* las ilustra el autor con ejemplos de trayectoria vital y profesional (vocación religiosa).

En el tercer tipo De Bruyne reúne los verbos de cambio más frecuentes, todos ellos como verbos plenos: con *hacerse* se describe una evolución lenta cuando el sujeto no puede ejercer influencia sobre lo que acontece. Sin embargo, también se emplea para destacar el papel activo del sujeto en el desarrollo de una acción. Los ejemplos hacen referencia a trayectoria vital. *Meter(se)* se utiliza ante un sustantivo que denota profesión o posición social por lo que a menudo se trata de procesos deseados. Los ejemplos hacen referencia a trayectoria profesional (vocación religiosa). *Ponerse* describe un estado transitorio. Lo acompañan ejemplos de estado anímico. *Quedarse* aporta un aspecto resultativo y a menudo hace referencia a al carácter definitivo de un

⁴ La traducción del "werden" alemán (pags. 553 – 559)

estado. Los ejemplos son de estado físico y de trayectoria vital. Para la descripción de *tornarse*, el autor recoge la opinión de Coste y Redondo. Según estos autores, este verbo describe de forma neutral un cambio esencial. Se emplea sobre todo referido a personas para la descripción de características físicas y psíquicas que no se consideran permanentes. Los ejemplos hacen referencia a estados físicos y anímicos. El uso de *volverse* lo equipara De Bruyne a *tornarse* especificando que el primero se prefiere para la descripción de características físicas y psíquicas, para describir características de naturaleza negativa, y que además son de permanencia menos duradera. Con *volverse* los cambios expresados muestran un aspecto inesperado e inmediato. Los ejemplos son de estado síquico, físico, de carácter e ideología de personas. Para describir *convertirse*, De Bruyne remite al contenido semántico del verbo mismo equiparándolo a los términos en alemán *verändern* y *verwandeln*. Lo ilustra con ejemplos referidos a fenómenos sociales.

El cuarto tipo lleva la rúbrica *Verbos reflexivos*. De Bruyne especifica que, a diferencia del tercer tipo, donde ya han aparecido *tornarse* y *volverse*, las construcciones que aquí se incluyen no necesitan un elemento adicional (adjetivo, sustantivo, etc. Se trata de verbos reflexivos que corresponden en alemán a la combinación *werden* + adjetivo. El autor enumera: *enfadarse*, *enloquecer(se)*, *enronquecer(se)*, *cansarse*, *envejecer(se)*, *enriquecerse*, *ruborizarse*, *despertarse*, *entristecerse*, *enfurecerse*. El autor no describe en ningún momento qué tipo de verbos son, ni el carácter deadjetival de la mayoría de ellos.

Tras este cuarto tipo, De Bruyne añade dos observaciones en las que incluye la expresión *(estar) + hecho* como alternativa de traducción de *werden*. Sin embargo, los tres ejemplos que ilustran este caso describen un estado, el punto final como resultado de un proceso anterior y no el proceso de transformación, como debería ser si se incluye esta expresión entre los verbos de cambio. De hecho, en su traducción al alemán hay que recurrir al pretérito perfecto de *werden*.

La segunda observación la dedica De Bruyne al verbo *devenir*. En la introducción a este capítulo, el autor ya había puntualizado la inexistencia de una correspondencia a *werden* en la lengua oral, ahora señala que “en la lengua escrita, también en buenos autores (incluso en poesía), se encuentra cada vez más a menudo el verbo *devenir* (proveniente del francés), que también puede estar sustantivado” (De Bruyne, 2002: 555). Las citas literarias que aporta como ejemplos provienen de autores contemporáneos, entre ellos Umbral y J. Goytisolo y textos publicados en las décadas del 70 y 80. Esta segunda observación la amplía el autor con dos notas a pie de página, en las que se posiciona críticamente ante la descripción de las restricciones que del uso de este verbo hacen Criado de Val (1972) y Moliner (1967). De Bruyne considera que *devenir* es un verbo con un uso mucho más amplio tanto desde el punto de vista de su paradigma personal y temporal como el del género de textos del que es propio. Es más, en un segundo párrafo de la observación sobre *devenir* formula como posible que el actual uso frecuente de este verbo se pueda interpretar como “señal de una evolución que finalmente podría conducir a una completa equivalencia entre “devenir” y “werden”. “ (De Bruyne, 2002: 555) Es

obligado indicar sobre este punto que De Bruyne es el único autor que incluye el verbo *devenir* en la relación de los verbos de cambio.⁵

Como clara oposición a la opinión de De Bruyne sobre el uso del verbo *devenir* apreciamos la opinión de Lorenzo (1971: 191): para este autor “*devenir* no es un verbo totalmente aclimatado, excepto en el uso de los filósofos y gentes familiarizadas con la filosofía.” Más adelante señala que “este verbo se usa en español preferentemente en infinitivo, como claro concepto abstracto y sus formas personales rara vez aparecen fuera de textos filosóficos.”

El capítulo concluye con una observación final en la se advierte de que la aplicación de las anteriores posibilidades para la traducción de *werden* ha de ser prudente y flexible ya que en la práctica es posible encontrar construcciones y contextos que no se ajusten a lo anteriormente descrito.

2.4. Gramáticas prácticas de ELE para germanófonos

Designamos como gramáticas prácticas aquellas gramáticas diseñadas para el autoaprendizaje, que no solo sirven para el estudio y la consulta sino en las cada tema gramatical va complementado con una serie de ejercicios, generalmente de huecos, con su correspondiente clave para que el alumno pueda ejercitar y comprobar lo aprendido. Aunque la publicación de este tipo de material comienza a ser muy abundante tanto en editoriales españolas como alemanas, son casi excepciones las que dedican un capítulo a los verbos de cambio.

2.4.1. La gramática práctica de Gil y Preiss (1990)

Aunque en la estructuración de este material reconocemos el esquema anterior, tema gramatical + ejercicios correspondientes, su planteamiento, sin embargo, no sigue las pautas de publicaciones recientes, en su mayoría enmarcadas en el enfoque comunicativo de ELE. Esta es un volumen destinado a la práctica de la traducción desde la perspectiva de la comparación de las gramáticas del español y del alemán. En el capítulo VIII de esta obra se estudia la traducción los verbos modales alemanes y en segundo lugar se trata el verbo *werden*. Los autores señalan que para la traducción de *werden* + adjetivo y *werden* + sustantivo existen en español varios verbos de cambio. Se advierte expresamente de que algunos usos con elementos invariables se integran en el campo de lo idiomático y como tales deben ser aprendidos como expresiones fijas.

Para la descripción de estos verbos los autores determinan dos grandes grupos siguiendo el criterio de la acción verbal. Los verbos de cambio se clasifican de esa manera según destaquen el proceso o según sea el resultado lo que está en primer plano. Las subdivisiones posteriores siguen como criterio clasificatorio el tipo de predicado que sigue al verbo, sustantivo, adjetivo etc.

5 El la tabla aparece este verbo marcado también en Hispanoteca al consistir ella básicamente en una recopilación de material de otros autores, entre ellos De Bruyne.

La explicación de cada verbo está ilustrada con una o dos frases como ejemplo. Solo en una ocasión aportan los autores información sobre un aspecto pragmático al indicar el tipo de texto en que se emplea. Los verbos clasificados por destacar el proceso son *ponerse*, *volverse*, *tornarse*, *convertirse*, *meterse a*, *hacerse* y *pasar a ser*. La semantización es sucinta: *ponerse*, cambio casi siempre transitorio, el ejemplo es de cambio del estado anímico; *volverse*, cambio casi siempre imprevisto, ejemplo de cambio de carácter en personas; *tornarse*, equivale a *volverse*, corresponde al registro poético-literario, el ejemplo es de cambio de estado de ánimo; *convertirse en*, cambio esencial, equivale a *volverse* + adjetivo, ejemplo de cambio de estatus; *meterse a*, cambio voluntario, en contextos de designación de profesión para destacar la falta de profesionalidad, ejemplo de vocación artística; *hacerse*, cambio consciente e intencionado, los ejemplos son de cambio en la característica de un fenómeno, en la trayectoria profesional, en la distribución del día ; *pasar a ser*, cambio esencial, ejemplo de cambio en la trayectoria profesional y en la ideología de una persona . Los siguientes verbos destacan el resultado del cambio: *quedarse*, *salir*, *llegar a ser*, *resultar*. *Quedarse* se explica como cambio definitivo con carácter pasivo, va acompañado a menudo de un participio y su traducción al alemán es más bien con el verbo *sein*, su ejemplo es de cambio en el estado físico; *salir*, acontecimiento inesperado, ejemplo de transformación de las características de un objeto; *llegar a ser*, resultado de una transformación larga y a menudo penosa, ejemplos de cambio de estatus; *resultar*, resultado final, ejemplos basados en características de fenómenos.

Al final del capítulo los autores incluyen dos breves apartados con los que amplían las posibilidades de traducir *werden*. En el primero mencionan los verbos incoativos. Incluyen dos ejemplos con *amanecer* y *enfriarse* y enumeran a continuación *enfadarse*, *anochecer* y *desmayarse* con sus equivalencias en alemán.

En el último apartado los autores indican que es necesario memorizar algunas expresiones y aportan como ejemplo *ir siendo hora* y *qué + ser + de alguien*.

La explicación teórica de este capítulo está complementada por siete ejercicios. Tres de ellos son ejercicios de huecos, donde el alumno incluye el verbo de cambio que exige el contexto. Otros dos ejercicios son frases descontextualizadas que los alumnos tienen que traducir de forma directa e inversa. En el sexto ejercicio se deben sustituir verbos incoativos por verbos de cambio y en un último ejercicio se deben formar verbos incoativos a partir de adjetivos por medio de derivación.

El tipo de este último ejercicio no lo hemos encontrado hasta ahora en otros autores. Y aunque adolece de una falta de explicación y sistematización sobre las posibilidades y las reglas de derivación morfológica, el ejercicio es de destacar porque abre a los alumnos a la existencia y las posibilidades de los verbos deadjetivales, aunque no profundicen en ellos para explotar todo su potencial.

2.4.2. El portal *Hispanoteca*

El portal *Hispanoteca. Portal de lengua y cultura hispanas para países de habla alemana* es una página Web creada y actualizada regularmente por Justo Fernández López, docente de la Universidad de Innsbruck. Está dirigida, sobre compendio de artículos y resúmenes de diferentes fuentes donde no siempre aparece especificada la autoría de los textos.

El capítulo que este portal dedica a los verbos de cambio nos interesa para nuestro trabajo porque se basa en lo publicado por Vera Morales, De Bruyne y por Gil y Preiss, aunque no lo especifique. Fernández no se limita a recoger lo publicado por estos autores, sino que elimina algunos verbos, añade otras posibilidades para la traducción de *werden*, y, sobre todo, amplía en gran manera la perspectiva al incluir para casi todos los verbos gran cantidad de ejemplos que recogen prácticamente la totalidad de las expresiones fijas y más habituales de los verbos de cambio. A continuación amplía la lista de verbos pronominales con significado de transformación a 40 y añade otra lista de 19 con verbos incoativos aunque sin designarlos como tales.

Los verbos que aparecen añadidos en *Hispanoteca* como posibles traducciones de *werden* son son: *degenerar en*, denota un desarrollo hacia algo negativo, el ejemplo se basa en la descripción de un acontecimiento; *empezar*, no le acompaña explicación sino solo ejemplos en base a cambios de temperatura y luz; *empezar a ser*, no va acompañado de explicación, solo de un ejemplo basado en un fenómeno; *formarse*, su uso aparece como sinónimo de *salir*, para describir que algo surge de algo, acontecimiento inesperado, no aparece ejemplo; *ser de .../ ¿qué va a ser de...?*, no lleva explicación para su uso y va ilustrado con ejemplo sobre trayectoria vital; *ir para + adjetivo*, tampoco se explica su uso, va acompañado del adjetivo “viejo”; *llegar*, aparece sin explicación y con un ejemplo sobre distribución del año y con otro para trayectoria vital.

Fernández no indica los criterios que ha seguido para no incluir en esta relación los verbos *constituirse en*, *erigirse en* que aportaba Vera Morales, ni *ir a dar*, *ir a ser*, *irse* de De Bruyne.

A la amplia explicación teórica le sigue un ejercicio de huecos con 38 frases que debe ser completado con los verbos de cambio *hacerse*, *volverse*, *quedarse*, *ponerse*, *llegar a ser*, *convertirse en* y *resultar* según el contexto.

2.4.3. La gramática práctica de Pons (2005)

Esta gramática de la editorial Pons está concebida para el estudio individual y aspira a permitir al alumno de ELE alcanzar el nivel B 2 del Marco de Referencia Europeo.

Este volumen dedica a los verbos de cambio dos páginas para su descripción y un solo ejercicio para su práctica. El tema está recogido en el capítulo *Besondere Verben* (Verbos especiales) a continuación del de la traducción de los verbos modales alemanes. El apartado lleva como epígrafe *Werden* y comienza indicando que para este verbo no existe un equivalente literal en español por lo que el hablante alemán está obligado a utilizar distintas expresiones dependiendo del contexto.

Estas posibilidades están distribuidas en dos grandes bloques. En el primero se recogen los verbos de cambio más conocidos. Están ordenados en una lista y van acompañados de indicaciones sobre el tipo de complementos y de una breve descripción del tipo de cambio. Los ejemplos con que se ilustran solo aparecen en español, sin traducción al alemán, como en otros autores: convertirse en, transformación fundamental, el ejemplo se basa en la descripción de un fenómeno; hacerse, se explica con los términos alemanes *Veränderung* (cambio), *Entwicklung* (desarrollo), el ejemplo se basa en el estatus; volverse, cambio fuerte de estado de ánimo, el ejemplo ilustra un cambio en el carácter de una persona; quedarse, cambio como acontecimiento, el ejemplo es a base de un cambio físico; ponerse, cambio transitorio, ejemplo con cambio de estado de ánimo; ir a ser, querer ser, ambas construcciones se explican con los términos *Absicht* (intención) y *Vorhaben* (proyecto), el ejemplo se basa en el estatus social; llegar a ser, explicado como el alcance de una meta, ejemplo basado en la trayectoria vital; salir y quedar se explican con la palabra *Ergebnis* (resultado) y los ejemplos están basados en la palabra “foto”.

El segundo bloque lo forman tres listas. La primera de ella, bajo el epígrafe verbos simples aparecen enumerados los verbos deadjetivales *envejecer, mejorar, empeorar, adelgazar, engordar, oscurecer* además aparecen en el mismo grupo *amanecer, anochecer y nacer*. La segunda lista está formada exclusivamente por verbos reflexivos, algunos son deadjetivales y otros, como *cansarse y curarse*, no lo son. La tercera lista la forman tres expresiones fijas: *cumplir años, ser de + persona y ser hora de que*.

2.5. Gramáticas de ELE generales: Matte Bon (1992)

Matte Bon incluye en el segundo tomo, *De la idea a la lengua*, de su *Gramática comunicativa del español* un apartado bajo el título *Hablar de transformaciones que sufre el sujeto* en donde encontramos algunos de los verbos de cambio más frecuentes que hemos visto hasta ahora. El autor introduce el tema señalando la ausencia de un único verbo en español para referirse a los cambios que pueda vivir el sujeto al contrario del francés, inglés, italiano y alemán. Al restringir el tipo de cambios solo a aquellos que pueda vivir el sujeto, queda excluida una gran parte de las expresiones fijas y de los cambios atribuidos a fenómenos. Los verbos descritos son: *ponerse, volverse, llegar a ser, hacerse, quedar(se), acabar, terminar, transformarse en, convertirse en*. El autor señala que a cada uno de estos verbos (excepto *quedarse*), donde el cambio es algo espontáneo que le sucede al sujeto, le corresponde otra forma (no pronominal) dependiente de un sujeto agente y provocador de la acción verbal. Solo se comenta el primer grupo de verbos pues las segundas formas presentan los mismos matices que las primeras.

La descripción que realiza Matte Bon de estos verbos se basa en criterios sintácticos, esto es, en el tipo de atributo que complementa al verbo, y en criterios semánticos. Con el verbo ponerse se describe una transformación rápida, instantánea y provisional, se ilustra con un ejemplo de cambio en el estado de ánimo; con volverse se hace referencia a cambios rápidos, pero más definitivos que en *ponerse*, al contrario que *ponerse* son cambios hacia algo negativo,

sus ejemplos están basados en cambios de carácter y de estado mental; con *llegar a ser* se presenta una transformación larga y progresiva y que supone una aspiración o un esfuerzo del sujeto, el ejemplo se basa en el estatus social; con *hacerse* se trata de una transformación decidida por el sujeto y que es vivida como definitiva por este, también puede presentar el resultado de una evolución natural, casi espontánea. Sus contextos más habituales son la profesión, la edad, la ideología y la religión. Sus ejemplos se basan en la trayectoria vital, vocación religiosa y característica de una persona; los verbos *quedar(se)*, *acabar*, *terminar* los presenta como sinónimos para referirse al resultado o a la consecuencia de una acción, ejemplos basados en características de fenómenos, cosas y cambios de estado físico. Finalmente el autor incluye los verbos *transformarse* y *convertirse en* describiéndolos como verbos que se refieren explícitamente a la transformación, siendo esta, además, radical y no parcial, de algún aspecto, como en los otros verbos.

Dado el reducido número de verbos de cambio tratado por Matte Bon en este apartado, pudiera deducirse que su contribución al tema no es relevante comparada con los amplios estudios de los otros autores vistos hasta ahora. Sin embargo, el autor emplea un criterio innovador, apuntado ya por Eberenz (1985), para describir el uso contrastivo de *ponerse*, *volverse*, *llegar a ser* y *hacerse*: la posición del hablante con respecto a lo que dice: “con *ponerse* y *volverse*, asume plenamente su papel de hablante que controla todo lo que dice y toma sólidamente posición, reconociéndose a sí mismo como origen de lo dicho. Por eso se usan *ponerse* y *volverse* para expresar juicios de valor subjetivos. Por el contrario, con *llegar a ser* y *hacerse* el hablante atribuye al sujeto gramatical el origen de la transformación, negando su participación y su responsabilidad directa.” (Matte Bon, 1992: 56) Reconocemos en esta perspectiva la preocupación del lingüista sobre la metodología a emplear a la hora de comparar lenguas y describir los sistemas en diferentes niveles. En un artículo posterior Matte Bonn (2005b) expone la necesidad de superar el nivel superficial de la categoría y niveles de la morfosintaxis puesto que “existen otros ámbitos y fenómenos que no suelen contemplarse en las gramáticas del español pensada para un público extranjero. [...] Las observaciones relacionadas con estos ámbitos suelen tratarse de forma asistemática en relación con otros fenómenos. Pero un análisis global y coherente podría ayudarnos a identificar tendencias generales de las diferentes lenguas. Por otra parte, pueden existir otros niveles de los que no somos conscientes”. El resultado más deslumbrante de la aplicación de esta perspectiva, y en el que se ha inspirado el autor, es el enfoque que adopta Adamczewski para explicar el sistema verbal inglés. Este logra describirlo, por primera vez, como un sistema coherente sin irregularidades ni incoherencias. Su innovador enfoque se fundamenta en el punto de vista de la relación predicativa que asume el enunciador.

En el mismo artículo, Matte Bon se interroga sobre los diferentes elementos del sistema verbal español desde esta misma perspectiva. En su *Gramática comunicativa*, el autor ya había aplicado este enfoque para describir el uso diferenciado de algunos verbos de cambio.

2.6. Estudios prácticos de ELE no específicos

En este apartado no solo hemos incluido las gramáticas prácticas que abordan un gran número de temas morfosintácticos de ELE, sino también las monografías que como material didáctico están concebidas con la misma estructura que las gramáticas prácticas, pero que solo contemplan el tema específico que nos interesa, los verbos de cambio.

2.6.1. La monografía de Porroche (1988)

Aunque el trabajo de Porroche (1988) es por su estructura una monografía destinada a estudiantes de ELE, su exhaustividad permite que sea catalogado, así mismo, entre los otros estudios lingüísticos que se han dedicado al tema, haciéndolo, además, de forma destacada.

De entre los diferentes procedimientos que existen en español para expresar cambio, la autora se centra en esta monografía en las construcciones copulativas por ser el modelo más frecuente que se da en la lengua. El trabajo de Porroche es un exhaustivo estudio que dedica especial atención a la dimensión semántica de estas construcciones, sobre todo a la de su componente adjetival. A partir de él, la autora pone de manifiesto la proximidad y los vínculos entre los verbos de cambio y las construcciones copulativas de *ser* y *estar*. Esta vinculación de los verbos de cambio con los otros copulativos ya la habían apuntado Coste y Redondo para *hacerse* y *ponerse*. Así mismo, a partir de la sustancia semántica contenida en el adjetivo, Porroche logra describir de manera coherente los matices que determinan el uso de uno u otro de los verbos en un contexto determinado. Los verbos que describe en profundidad la autora con sus diferentes tipos de atributos son *ponerse*, *volverse*, *quedar(se)* y *hacerse*. Así mismo analiza *convertirse en*, *trocarse*, *tornarse*, *acabar*, *terminar*, *salir*, *resultar* y las perífrasis *llegar a ser* y *pasar a ser*.

Para finalizar, la autora menciona la existencia de un gran número de verbos lexicalizados formados a partir de derivaciones de adjetivos. Destaca la falta de un estudio semántico detallado de los mismos a partir del cual se pueda establecer las relaciones entre estas formas y las construcciones copulativas.

El trabajo va acompañado de una serie de ejercicios de huecos para la práctica de estos verbos.

2.6.2. La gramática práctica de Moreno et al. (2007)

La *Gramática. Nivel avanzado B 2* de las autoras Moreno, Hernández y Kondo (2007) es el cuarto volumen de una colección temática por niveles. Este volumen se corresponde con el nivel B 2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, y está adaptado al actual Plan Curricular del Instituto Cervantes.

Las autoras concentran la descripción de los verbos de cambio en la distinción cualidad – estado en la naturaleza del cambio. Así, *volverse* y *hacerse* denotarían cambios de cualidad y

ponerse y *quedarse*, cambios de estado. Este planteamiento es productivo desde el punto de vista didáctico pues les permite a las autoras vincular el tema con el de las construcciones de *ser* y *estar* + adjetivo ya visto anteriormente. Reconocemos la mismas indicaciones didácticas que ya habían formulado Coste y Redondo (1965) para *hacerse* y *ponerse*. Otros criterios utilizados por las autoras para describir los verbos son la calidad voluntaria – involuntaria e interna – externa del cambio y el tipo de complemento por el que van acompañados los verbos.

Lo que sin duda es muy novedoso y muy atractivo desde el punto de vista didáctico es el número y la diversidad de ejercicios que han elaborado las autoras para la práctica de estos verbos. Son nada menos que ocho los ejercicios de diferente estructura que complementan la descripción teórica. Todos ellos se alejan del típico ejercicio de huecos donde el alumno rellena verbo que falta orientándose por el contexto, que en la mayoría de las veces consiste solo en la frase donde se halla el hueco. Varios de los ejercicios de Moreno et al. tienen como finalidad sensibilizar al alumno sobre la calidad de los adjetivos, si estos denotan un cambio de cualidad o de estado. Este paso previo les va a facilitar la elección de uno y otro verbo y la aplicación posterior de otros criterios secundarios. Otro parte de un texto donde hay que sustituir distinto tipo de formulaciones por verbos de cambio. Un ejercicio está dedicado a la diferencia de significado en el uso pronominal y no pronominal de estos verbos. Varios están dedicados a la reflexión teórica y al análisis deductivo de las construcciones.

A continuación, presentamos un cuadro comparativo que permite, de un vistazo, constatar la existencia de una gran diversidad de criterios entre los autores a la hora de considerar lo que son verbos de cambio.

	Crespo	Coste y Redondo	Fente	Eberenz	Eddington	Vera Morales	De Bruyne	Gil y Preiss	Hispanoteca	Pons	Matte Bon	Porroche	Moreno et al.
acabar por ser terminar por ser		x											
cambiarse		x				x			x				
constituirse en						x							
convertirse en	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x
degenerar en									x				
devenir							x		x				
empezar a									x				
empezar a ser									x				
erigirse en						x							
formarse									x				
hacerse	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
ir a dar							x						
ir a ser							x			x			

ir siendo						x		x	x				
ir para									x				
irse							x						
ser/ llegar a ser	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	
llegar									x				
llegar a ponerse	x												
meterse a	x	x					x	x	x				
pasar a ser	x	x				x	x	x	x			x	
ponerse	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x
quedar			x	x						x		x	
quedarse/aca- bar/terminar			x		x	x	x	x	x	x	x	x	x
querer ser						x			x	x			
resultar								x	x			x	
salir								x		x		x	
tornarse		x					x	x	x			x	

transformarse		x			x	x			x		x		
trocarse		x				x			x			x	
venir a ser		x											
volverse	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
cumplir años									x	x			
llegar a los									x				
ser/estar cada vez más/ menos						x			x				
(estar) hecho		x					x		x				
ponerse hecho		x				x			x				
¿Qué va a ser de ...?									x	x			
amanecer/ anochecer						x		x	x				
aumentar/ disminuir						x			x				
deadjetivales y denominales				x			x					x	
v. reflexivos			x				x		x				
v. incoativos						x		x	x				

Capítulo 3: Análisis del corpus

3.1.1. Corpus 1

Con el corpus 1 queríamos medir el grado de éxito de la instrucción impartida sobre el tema de las expresiones de cambio en español. Hemos procurado seleccionar aquellas expresiones que son de uso habitual y cuya semantización corresponde a un nivel B1 alto – B2. Para ello hemos elaborado un texto en alemán en el que hemos integrado 15 expresiones de cambio con *werden*. El texto corresponde al comienzo de una fábula y los alumnos deben traducirlo y escribir su final. Esta última parte no se tuvo en cuenta en la evaluación de la prueba.

Las expresiones de cambio que deben traducir son las siguientes:

<i>alt werden</i>	(hacerse mayor)
<i>es wird Zeit</i>	(es hora)
<i>aus jdm. was werden</i>	(qué vas a ser)
<i>Nacht werden</i>	(anocheecer),
<i>Pflanze, Tier, Mensch werden</i>	(convertirse en planta, animal, hombre)
<i>taub, blind, stumm werden</i>	(quedarse/ volverse sordo, ciego, mudo)
<i>langweilig werden</i>	(volverse aburrido)
<i>gefährlich werden</i>	(volverse peligroso)
<i>Koch werden</i>	(hacerse cocinero)
<i>es bis zum König bringen</i>	(llegar a ser rey)
<i>mehr werden</i>	(aumentar)
<i>spät werden</i>	(hacerse tarde)
<i>verrückt werden</i>	(volverse loco)
<i>böse werden</i>	(enfadarse)
<i>anders werden</i>	(cambiar)

3.1.2. Corpus 2

Con el corpus 2 queríamos reunir información sobre el grado de dominio que tenían los aprendientes de la estrategia de aprendizaje de los esquemas derivativos y parasintéticos para la creación de verbos de cambio tanto causativos como incoativos. Para ello elaboramos un cuestionario con 20 frases cuyos verbos había que completar. Se procuró que los verbos requeridos estuvieran tan adecuadamente contextualizados que no fuera posible más de una solución. Además cada frase iba acompañada del esquema “– cualidad >>> + cualidad” para facilitar la comprensión del verbo de cambio requerido, ej. “*cuerto >>> loco* → enloquecer, volverse loco”.

Los informantes tenían la posibilidad de completar las frases con más de una forma verbal, con ello dábamos opción a utilizar los dos tipos de expresión de cambio con valor incoativo, (con verbos copulativos o a partir de una verbalización pronominalizada o no) ej. *volverse loco / enloquecer*; y a los dos tipos de verbos con valor causativo (a partir de una verbalización deadjetival o a partir de una construcción copulativa) ej. *agrandar / hacer más grande*. Finalmente, se les requirió a los informantes marcar si las formas verbales que habían utilizado eran conocidas o las habían creado al realizar el ejercicio.

Los verbos que había que completar se eligieron entre los causativos e incoativos de uso más frecuente y acordes con la competencia léxica de un nivel B1 alto – B2. Las formaciones verbales requeridas fueron:

- 1.- *agrandar / hacer más grande*
- 2.- *calentar*
- 3.- *acortar / hacer más corto*
- 4.- *anochecer*
- 5.- *endulzar / poner dulce*
- 6.- *entristecerse / ponerse triste*
- 7.- *enfermar / ponerse enfermo*
- 8.- *envejecer / hacerse viejo*
- 9.- *enriquecerse / hacerse rico*
- 10.- *enfriarse / quedarse frío*
- 11.- *amanecer*
- 12.- *adelgazar*
- 13.- *engordar / ponerse gordo*
- 14.- *alargar / hacer largo*
- 15.- *empobrecerse / volverse pobre*
- 16.- *alegrarse / ponerse alegre*
- 17.- *endurecerse / ponerse duro*
- 18.- *oscurecer / ponerse oscuro*
- 19.- *ensanchar / hacer más ancho*
- 20.- *ensuciarse / ponerse sucio.*

Estas formaciones constituyen los siguientes grupos: formaciones derivadas con valor incoativo: 15, verbos copulativos con valor incoativo: 11, formaciones derivadas con valor causativo 5, formaciones derivadas con valor causativo: 5, verbos copulativos con valor causativo: 5.

3.2. Descripción de los informantes

Nuestros informantes fueron, por un lado, un grupo de 27 estudiantes universitarios, alumnos de un curso de Traducción. Para el análisis de sus resultados diferenciamos entre el subgrupo A, donde incluimos los resultados de aquellos estudiantes del grupo que habían recibido instrucción previa y el subgrupo B, donde incluimos los resultados de los estudiantes sin instrucción previa. Por otro lado, nuestros informantes fueron escolares de un instituto de enseñanza media de tres niveles diferentes y con distinto grado de instrucción (grupos C, D, E). Todos los informantes realizaron las mismas pruebas para elaborar los dos corpus.

Grupo A: 15 estudiantes sin instrucción previa

Se trata de un grupo de 15 estudiantes universitarios de la Facultad de Románicas de la Universidad de Tubinga que asisten a un curso de Traducción. Todos ellos han marcado en el cuestionario que nunca han tratado en algún momento de su trayectoria de aprendizaje de ELE el tema de la traducción de *werden* como verbo de cambio y proceso.

Su edad es homogénea y oscila entre los 20 y 25 años. Su trayectoria en la adquisición de ELE es muy heterogénea: El tiempo que han estudiado español abarca desde 1,5 hasta 4 años. Algunos de ellos han alcanzado el título de Bachillerato Superior (Abitur) con Español como asignatura principal (nivel B2 del MER). Solo 4 informantes han adquirido sus conocimientos de ELE exclusivamente en los cursos que imparte la facultad, el resto ha asistido a clases de español en otras instituciones. Casi la mitad de ellos ha permanecido más de 6 meses en un país hispanohablante.

Por motivos de organización, solo 10 probandos de este grupo han podido participar en la elaboración del Corpus 2.

Grupo B: 12 estudiantes con instrucción previa

Se trata de un grupo compuesto de 12 estudiantes universitarios de la Facultad de Románicas de la Universidad de Tubinga que asiste a un curso de Traducción. Todos ellos han marcado en el cuestionario que han tratado en algún momento en su trayectoria de aprendizaje de ELE el tema de la traducción de *werden* como verbo de cambio y proceso. Estos informantes presentan un perfil muy similar al del grupo A.

Por motivos de organización, solo 10 informantes de este grupo han podido participar en la elaboración del Corpus 2.

Grupo C: 25 escolares de la clase 11 con instrucción previa

Se trata de un grupo de 25 escolares de la clase 11 de unos 17 años. Son alumnos del Instituto Dietrich Bonhoeffer Gymnasium en Filderstadt al que asisten desde los 10 años. Estudian español como tercera lengua extranjera. Llevan estudiando inglés desde hace cinco años y francés, desde hace cuatro. Este es su tercer año de español. Han elegido Español como asignatura optativa principal y asisten a ella con una frecuencia de entre 4 y 5 horas semanales.

Los alumnos han tratado el tema de forma explícita en el aula hace unos cuatro meses. En el Anexo grupo C se encuentra la secuenciación didáctica y el material utilizado para ello en clase.

Grupo D: 8 escolares de la clase 12 con instrucción reforzada

Se trata de un grupo de 8 escolares de la clase 12 de unos 18 años. Son alumnos del Instituto Dietrich Bonhoeffer Gymnasium en Filderstadt al que asisten desde los 10 años. Estudian español como tercera lengua extranjera. Llevan estudiando inglés desde hace cinco años y francés, desde hace cuatro. Este es su cuarto año de español. Han elegido Español como asignatura optativa principal y asisten a ella con una frecuencia de entre 4 y 5 horas semanales. Después de los tres primeros años, la adquisición de ELE se ha realizado en base al español como lengua principalmente vehicular. El currículo de los cursos 12 y 13 se concentra en contenidos socioculturales de España e Hispanoamérica.

Lamentablemente hay que señalar que los resultados del corpus de este grupo no son del todo representativos pues hemos tenido que anular la contribución de dos alumnos cuyo nivel de lengua es mucho más alto que el de sus compañeros al haber vivido durante los diez meses anteriores en un país hispanohablante. Al ser un grupo tan pequeño, la aportación de estos alumnos distorsionaba gravemente los conocimientos reales del grupo. Por otro lado, al eliminarlos, también se distorsiona la media del grupo por tratarse de alumnos de muy buen rendimiento.

Los alumnos han tratado el tema de forma explícita en el aula durante el curso anterior (clase 11). Ver material didáctico utilizado para ello en el Anexo 2.

Durante el curso 12, mediante presentaciones individuales, los alumnos se han encargado de organizar actividades de repaso de los principales temas gramaticales tratados durante los cursos anteriores. El alumno que ha realizado el repaso del tema de las expresiones de cambio y proceso ha echado mano del material ya utilizado en la clase 11 y además ha elaborado otro adicional para su presentación. Ver Anexo 3.

Grupo E: 8 escolares de la clase 13 sin instrucción previa

Se trata de un grupo de 8 escolares de 19 años. Son alumnos del Instituto Dietrich Bonhoeffer Gymnasium en Filderstadt al que asisten desde los 10 años. Han aprendido español como asignatura obligatoria en su currículum. Lo han hecho durante cinco cursos escolares con una intensidad de entre 4 – 5 horas semanales. Después de los tres primeros años, la adquisición

de ELE se ha realizado en base al español como lengua principalmente vehicular. El currículo de los cursos 12 y 13 se concentra en contenidos socioculturales de España e Hispanoamérica.

3.3. Exposición y análisis de los resultados

3.3.1. Corpus 1

	Respuestas correctas
Grupo A	20,6 %
Grupo B	25,3 %
Grupo C	15,3 %
Grupo D	24,6 %
Grupo E	25,3 %

Los resultados del corpus 1 presentan en todos los grupos un nivel de errores muy elevado que oscila entre el 75% y el 85%.

En los resultados de los dos grupos de estudiantes (grupos A y B), la diferencia en el índice de errores entre el grupo que ha recibido instrucción sobre el tema y el grupo que no la ha recibido supone solo un 5%. Entre los escolares, el grupo que no ha recibido instrucción, pero que ha cursado un año más de ELE alcanza el mismo índice de corrección que los escolares que sí han recibido instrucción. Entre estos últimos (grupos C y D), los que han tratado el tema durante dos cursos seguidos (instrucción reforzada) muestran un 10% menos errores que los que solo han tratado el tema solo una vez.

Sin embargo, entre los dos grupos de estudiantes obtiene mejores resultados el de aquellos que nunca han recibido instrucción específica sobre los verbos copulativos (grupo A) frente al que sí la ha recibido (grupo B). Al comparar la trayectoria de aprendizaje de estos dos grupos descubrimos que en el grupo A hay más estudiantes que han tenido una estancia prolongada en un país hispanohablante que en el grupo B, lo que habría compensado la falta de instrucción específica.

3.3.2. Corpus 2

	Respuestas correctas
Grupo A	21,9 %
Grupo B	17,2 %
Grupo C	14,4 %
Grupo D	9,1 %
Grupo E	28,3 %

Ninguno de los grupos ha recibido instrucción específica sobre los procedimientos de derivación para crear verbos de cambio (40% de los verbos de la prueba). En los resultados del corpus 2 destaca el hecho de que el único grupo de escolares (grupo E) que no ha recibido instrucción específica sobre los verbos de cambio copulativos (30% de los verbos del test) es el

que más alto grado de corrección presenta a la hora de encontrar las formas adecuadas para el ejercicio, el 28%. Este resultado puede encontrar su explicación en el nivel superior de lengua de los aprendientes en comparación con el de los otros grupos. La diferencia de un curso escolar de instrucción general de ELE les ha servido para compensar la falta de instrucción específica sobre los verbos de cambio copulativos.

	Aproximaciones derivativas
Grupo A	∅ 7,3
Grupo B	∅ 6,5
Grupo C	∅ 7,5
Grupo D	∅ 6,2
Grupo E	∅ 5,0

Los grupos C y D sí han recibido instrucción sobre la existencia de verbos "simples", algunos de ellos reflexivos, que expresan cambio. Aunque en su mayoría se trata de verbos deadjetivales, la instrucción no ha analizado ni practicado los esquemas derivativos (ver anexo 4 y 5). A pesar de ello, los dos grupos han intentado, sin embargo, aplicar procedimientos de derivación para crear verbos de forma más activa que el grupo D, que no ha recibido esa instrucción y que ha obtenido mejores resultados generales. Se trata de formas idiosincrásicas en las que el origen del error se debe a la generalización de las estructuras derivativas del español.

Nos atrevemos a interpretar estos datos como el resultado de una instrucción que, aunque no ha resultado del todo exitosa, sí ha proporcionado a los aprendientes un conocimiento implícito de los esquemas derivativos que les ha permitido aventurarse a intentar crear formas verbales deadjetivales y denominales como estrategia de aprendizaje.

Capítulo 4: Contraste entre las expresiones de cambio en español y alemán

En el presente capítulo vamos a presentar los distintos procedimientos de expresar cambio en español desde la perspectiva del profesor de ELE de alumnos germanófonos. Por lo tanto, para nuestro estudio no solo van a ser relevantes las estructuras léxico-gramaticales que no tienen equivalencia en la otra lengua y las que suponemos responsables del origen de muchos de los errores cometidos por nuestros alumnos, sino que también vamos a determinar aquellas similitudes existentes entre ambas lenguas que puedan resultar un apoyo para la didactización de este tema.

4.1. Expresiones de cambio en español

El español dispone en principio de tres procedimientos para denotar cambio:

- Verbos formados a partir de la derivación o la parasíntesis verbal, como *blanquear* o *entristecerse*.
- Verbos que expresan cambio cuando aparecen en construcciones copulativas, como *ponerse* y *hacerse*.
- Perífrasis verbales que denotan cambio *llegar a ser*, *pasar a ser*.

4.1.1. Verbos formados a partir de la derivación y de la parasíntesis verbal en español ⁶

Comparado con otras lenguas románicas, el español es rico en procesos de verbalización, o sea, de formación de nuevos verbos a partir de otras categorías gramaticales. Debido a sus valores aspectuales causativos e incoativos, para nuestro estudio nos interesan sobre todo los verbos deadjetivales, los formados a partir de adjetivos, y unos pocos denominales, formados a partir de sustantivos. Estos dos grupos son a su vez los más numerosos en la lengua frente a los formados a partir de otro tipo de bases.

Según sea el proceso, se distinguen dos modalidades de verbalización: la 'derivación verbal', cuando a la raíz léxica se le une un sufijo verbalizador, y la 'parasíntesis verbal' en la que además de un sufijo verbalizador, a la raíz se le aplica además un prefijo.

⁶ Para la elaboración de este párrafo nos hemos basado en el estudio de Serrano Dolader (1999). Hemos dejado de lado los aspectos diacrónicos. De entre los ejemplos hemos seleccionado aquellos con mayor frecuencia de uso y hemos incluido algún ejemplo sintomático para nuestro estudio.

Dentro de las **formaciones derivadas**, solo los verbos deadjetivales y no los denominales resultan de interés para nuestro estudio de la expresión de cambio en español. Estos verbos pertenecen prácticamente en su totalidad a la primera conjugación y tienen un valor causativo (hacer que algo o alguien llegue al estado X): *alegrar, contentar, estrechar, limpiar, secar*. A su vez, la mayoría de ellos puede asumir valores incoativos (convertirse/ llegar a ser X): *alegrarse, secarse*.

El grupo de verbos adjetivales en *-ear* con valor causativo es muy reducido y sin embargo, entre ellos hay algunos que nos interesan como *blanquear, falsear, redondear* y sobre todo *clarear*, pues usado como intransitivo denota “*empezar a amanecer*”. No vamos a considerar los verbos derivados de adjetivos de color en *-ear* porque en ellos predomina el aspecto ingresivo antes que el incoativo: *rojear*.

Aunque la mayoría de los verbos deadjetivales en *-ecer* han perdido vitalidad y han sido sustituidos por formaciones parasintéticas que cubren los mismos significados: *flaquecer – enflaquecer*, queremos incluir en nuestra relación verbos como *humedecer, oscurecer, robustecer* porque junto a su valor causativo, pueden adquirir valor incoativo por medio de la pronominalización, *humedecerse*, y también sin necesidad de ella, *oscurecer* con el sentido de “*empezar a anochecer*”.

El sufijo *-izar* es un sufijo reciente en la derivación verbal del español y tiene correspondencias en otros idiomas, en alemán *-ieren*. Ambas lenguas coinciden en verbalizar con este sufijo neologismos de los campos de las ciencias, el español, términos sobre todo técnicos, *atomizar, cristalizar*, y el alemán, jurídicos filosóficos y teológicos. Sin embargo, en español hay bastantes más verbos de uso cotidiano que siguen este esquema que los que encontramos en alemán, *eternizar, ridiculizar, suavizar*.

La **derivación verbal parasintética** toma principalmente adjetivos y sustantivos como base de derivación. Para nuestro estudio nos interesan sobre todo los parasintéticos deadjetivales por su valor causativo e incoativo. Vamos a excluir los deadjetivales que responden al esquema ‘a + adjetivo + ecer’ pues la mayoría ha sido sustituido por otro tipo de formaciones parasintéticas con el mismo significado: *ablandecer – ablandar*. El grupo más numeroso de parasintéticos deadjetivales es el formado según el esquema ‘a + adjetivo + ar’. Este esquema es además muy productivo en la creación de neologismos: *agringarse*. Los verbos tienen generalmente valor causativo y pueden adoptar un valor incoativo al pronominalizarse: *acomodarse, achatarse*. También hay algunos que pueden adoptar ese valor sin necesidad de pronominalización: *aclarar, acortar, adelgazar, arreciar*.

Desde una perspectiva de didáctica de ELE, es interesante la puntualización sobre la preferencia por este esquema de derivación de los adjetivos polisilábicos: *abaratar, brillantar, acobardar*.

Algo menos numeroso es el grupo de verbos que sigue el esquema ‘en + adjetivo + ecer’. Para el estudiante de ELE es importante saber que un gran número de este tipo de verbos no necesita pronominalizarse para expresar incoatividad. En algunos de ellos coexiste la forma no pronominal y la pronominal: *empobrecer – empobrecerse, enflaquecer – enflaquecerse*,

ennegrecer – *ennegrecerse*. La forma no pronominal, a su vez, también podría expresar causatividad. Sin embargo en otro subgrupo de estos verbos no existe un correlato pronominal para expresar valor incoativo: *ensordecer*, *enloquecer*, *enmudecer* y difícilmente pueden aceptar valor causativo: “*enloquecer a alguien*”.

El tercer grupo de verbos parasintéticos deadjetivales presenta el esquema “en + adjetivo + ar” y es más reducido que los anteriores. Sin embargo, sus verbos integrantes son de uso frecuente y habitual: *emborrachar*, *empeorar*, *endulzar*, *enfriar*, *engordar*, *ensanchar*, *ensuciar*, *enviudar*. La mayoría tienen valor causativo y pueden pronominalizarse para adquirir valor incoativo: *ensuciarse*, *enfriarse*. Algunos pueden expresar valor incoativo sin necesidad de pronominalizarse: *enviudar*, *engordar*. Y algunas formas pueden expresar ambos valores: *engordar* (“ponerse gordo”, “hacer que algo o alguien se ponga gordo”), *empeorar* (“ponerse peor”, “hacer que algo o alguien se ponga peor”). Muy pocas formas presentan peculiaridades en su derivación: *enderezar* (*derecho*), *ensanchar* (*ancho*) De interés para el estudiante de ELE es saber que la mayor parte de estos verbos se forman a partir de adjetivos no derivados, de dos sílabas y que pertenecen al léxico cotidiano.

La mayor dificultad que va a encontrar el estudiante de ELE a la hora de adquirir el procedimiento de la derivación adjetival y denominal para crear verbos de cambio en español la constituyen, por un lado, la gran libertad de la que hace uso la lengua a la hora de preferir un esquema derivativo a otro, y por otro lado, la imposibilidad de sistematizar el tipo de relaciones que se establecen entre verbos con una misma base adjetival pero con distinto esquema derivativo: *aclarar*, *clarar*, *clarear*, *clarecer*, *clarificar*, *aclarecer*, *enclarar*, *enclarecer*.

De pequeña ayuda orientativa para el estudiante de ELE a la hora de decidirse por uno de los esquemas para crear una verbalización es saber que existen unos condicionamientos fónicos que favorecen un tipo de derivación verbal frente a otro. Así, si la sílaba final del adjetivo presenta una sibilante, la lengua tiende a evitar la derivación en *-ecer*: *endulzar* y no *endulcecer*. Por otra parte, los adjetivos terminados en *-io* o en *-ío* tienden a adoptar el sufijo *-ar*, independientemente de si además llevan prefijo o no: *frío* - *enfriar*, *turbio* - *enturbiar*.

Una selección específica para nuestros estudiantes de ELE germanófonos y sus dificultades ante el vacío léxico del verbo *werden*, supone la inclusión de tres verbos parasintéticos con el esquema ‘a + sustantivo + ecer’ con base sustantiva: *anochecer*, *atardecer*, *amanecer*.⁷

4.1.2. Contraste con la derivación en alemán

La lengua alemana es más rica que la española en cuanto a composición y derivación verbal a partir de prefijos. Un mismo verbo alemán puede adquirir distintos valores aspectuales según el prefijo que lo modifica: *fliegen* > *abfliegen*, *anfliegen*, *ausfliegen*, *durchfliegen*, *losfliegen*,

⁷ La base sustantiva de este último es cuestionada por algunos autores.

weiterfliegen, etc. En verbos como *relucir* o *traslucir* reconocemos la misma estructura derivativa en español pero estamos ante cambios de significado y no de aspecto.

En alemán, al igual que en español las expresiones de cambio con valor causativo (“hacer que alguien o algo llegue al estado X”) y con valor incoativo (“convertirse en X”) también se pueden formar a partir de verbalizaciones con base adjetival y nominal. Y al igual que en nuestra lengua, se distinguen dos tipos de procedimientos: la derivación y la parasíntesis.

El 80% de los verbos cuya derivación sucede exclusivamente por medio de un sufijo lo hace por medio del sufijo de infinitivo *-en*. Solo un reducido grupo lo hace por medio de *-igen*, *-ieren*. Recordamos que en español un grupo reducido deriva con el sufijo *-ear* y que la gran mayoría de los verbos derivado adoptan el sufijo de infinitivo de la primera conjugación, *-ar*. Al igual que en español, también en alemán la mayoría tiene valor causativo y puede adquirir valor incoativo al pronominalizarse: *trocknen – sich trocken*, *lockern – sich lockern*. Más reducido es el grupo de los verbos incoativos sin pronominalización: *reifen*, *welken*.

Un significado especial lo presenta *es dunkelt* (comienza a anoecer). En español la excepción la constituiría el verbo *clarear* con el sentido de “empezar a amanecer”.

Hemos señalado la riqueza de la lengua alemana en cuanto al uso de prefijos, sin embargo, estos se reducen a dos: *er-* y *ver-* como procedimiento parasintético para formar verbos deadjetivales incoativos. Este tipo de verbos alterna en el uso con las construcciones *werden* + adjetivo, siendo estas últimas más habituales en la lengua oral. Por lo tanto, las primeras resultan de gran interés para nosotros ya que suponen una alternativa a la hora de buscar un equivalente al vacío sintáctico en español de *werden*. Volveremos a ello en el punto 5. Sugerencias para el aula.

Por último hay que describir los verbos deadjetivales con valor causativo. El número de prefijos para su derivación es algo más numeroso que el de los incoativos, aunque la mayoría de esto verbos están formados por los prefijos *ver-*, *be-* y *er-* y solo un reducido número lo hace por medio de *be + ig* y *ent-*.

Como conclusión podemos decir que los procedimientos, tanto por derivación como por parasíntesis, que ambas lenguas emplean para la creación de verbos que denotan cambio son muy similares. Este tipo de verbos en alemán se presentan como un sistema paralelo a los formados a partir de *werden* + adjetivo por lo que pueden resultar de gran ayuda a nuestros alumnos al servir de puente para superar el escollo de la inexistencia de *werden*.

4.1.3. Verbos que expresan cambio en construcciones copulativas y perífrasis verbales

Como hemos visto a lo largo del capítulo dedicado al estado de la cuestión han sido varios los estudios dedicados a las construcciones copulativas y perífrasis verbales que denotan cambio. Casi todos los autores se han concentrado en los verbos de cambio que operan sobre el sujeto

gramatical. Los verbos que la mayoría de los autores han estudiado son *convertirse, hacerse, ponerse, quedarse, volverse* y *llegar a ser* por ser los más habituales en la lengua.⁸

A la hora de didactizar estos verbos, el profesor de ELE de germanófonos se encuentra ante un gran número y diversidad de criterios que entran en juego a la hora de describir el uso de estas construcciones verbales, que incluso aumenta en el momento en que le añadimos los matices que aportan los otros verbos de cambio menos habituales, *resultar, salir, tornarse*, etc. El alumno alemán de ELE se encuentra ante un panorama donde debe aprender a diferenciar el tipo de cambio según se trate de un cambio de cualidad o de estado; según sea su grado de voluntariedad e intencionalidad; su duración o transcurso; su grado de esfuerzo; el grado de importancia del cambio; según sea la naturaleza del atributo, sustantivo o adjetivo, y dentro de estos últimos, el alumno deberá interrogarse si se trata de un adjetivo relativo o absoluto. Para el uso de algunos verbos de cambio deberá considerar, además, el registro de la lengua. Como hemos dejado constancia en el capítulo anterior, todavía son más los criterios que han utilizado los diferentes autores para describir estos verbos que los que hemos recogido aquí.

En contraste, los hablantes alemanes disponen de *werden*, un único verbo comodín que al añadirle un adjetivo permite expresar todo tipo de cambios.

A esta complejidad a la que se enfrente el estudiante alemán a la hora de seleccionar los criterios adecuados entre los distintos verbos copulativos se le añade una segunda: El campo semántico del concepto de cambio que abarcan las construcciones copulativas con *werden* no es cubierto en su totalidad por ninguna de las posibilidades que hemos visto anteriormente, esto es, los verbos copulativos y las verbalizaciones derivativas. Como veremos a continuación, la lengua española dispone, además, de otro tipo de construcciones para expresar cambio.

4.2. Tipo de cambios expresados con *werden*

El verbo *werden* puede actuar como verbo auxiliar en las construcciones de los futuros y condicionales simples y compuestos y para los tiempos de la voz pasiva de proceso. Así mismo, *werden* es un verbo semánticamente pleno en cuya traducción al español se acercan los verbos *nacer, desarrollarse, ser creado, empezar a ser*, en filosofía *devenir* y en ciencias naturales *evolucionar*.

⁸ Recomendamos a los profesores de ELE el estudio de Porroche (1988) a causa de la idoneidad didáctica de su enfoque. Como complemento a sus ejercicios de huecos recomendamos las siguientes actividades:

<http://giraldablog.wordpress.com/2008/03/04/podcast-verbos-de-cambio/>

<http://giraldablog.wordpress.com/2008/07/18/presentacion-de-los-verbos-de-cambio/>

4.2.1. Cambios en eventos y existencia

Íntimamente unidas a este significado básico se encuentran una serie de expresiones que denotan cambios no referidos a un sujeto concreto. Se trata más bien de fenómenos atmosféricos, de eventos atribuibles al devenir, a la suerte, al destino, referidos a la existencia y al transcurso y ordenamiento del tiempo.

Entre estas expresiones encontramos algunas de origen bíblico y literario, pero también otras que pertenecen al lenguaje habitual y son de uso frecuente.

<i>Es werde Licht.</i>	Hágase la luz.
<i>Stirb und werde</i>	Muere y vivirás.
<i>Was soll nun werden</i>	¿Y qué va a suceder ahora?
<i>Es will nicht werden.</i>	No acaba de resultar.
<i>Was nicht ist, kann noch werden.</i>	Lo que todavía no es, puede llegar a ser. (trad. lit.)
<i>Und was ist aus ihm geworden.</i>	¿Y qué fue de él?
<i>Aus nichts wird nichts.</i>	De nada resulta nada. (trad. lit.)
<i>aus etwas wird nichts</i>	no resultar, fracasar
<i>Alles wird gut.</i>	Todo saldrá bien.
<i>Es wird Zeit.</i>	Va siendo hora.
<i>Wird' s bald?</i>	¿Está listo de una vez? Date prisa.
<i>Es wird spät.</i>	Se hace tarde.
<i>Es wird Tag.</i>	Amanece.
<i>Es wird Nacht.</i>	Anochece.
<i>Es wird dunkel.</i>	Oscurece. Anochece.
<i>Es wird hell.</i>	Clarea. Amanece.
<i>Es wird Frühling.</i>	Está llegando la primavera.
<i>Es wird kalt.</i>	Empieza a hacer frío

En estas construcciones reconocemos paralelismos con el español en los verbos denominales y deadjetivales *amanecer*, *anochece*, *oscurecer* y *clarear* y en la construcción copulativa *hacerse tarde*. A su vez estos son expresiones de cambio de uso frecuente por lo que deberían didactizarse expresamente.

4.2.2. Cambios en personas

Con las construcciones copulativas *werden* + adjetivo y *werden* + sustantivo se pueden describir muchas de las transformaciones y evoluciones que sufre un individuo. Estas abarcan

la trayectoria vital:

- *Mutter werden* (ser madre)
- *Vitwer werden* (quedarse viudo, enviudar)
- *Freund werden* (hacerse amigo)

- *reich werden* (hacerse rico)
- *arm werden* (volverse pobre)

la trayectoria profesional o vocacional:

- *Was willst du werden, wenn du erwachsen bist?* (¿Qué quieres ser cuando seas mayor?)
- *Er ist ein guter Lehrer geworden.* (Se ha hecho un buen profesor.)
- *Letztendlich ist aus ihm ein erfolgreicher Manager geworden.* (Finalmente llegó a ser un importante ejecutivo.)

las posiciones de poder:

- *Er wurde Finanzminister/ General/ Präsident.* (En español corresponderían construcciones de pasiva: Fue nombrado ministro. Fue ascendido a general. Fue elegido presidente.)

el estado de ánimo:

- *Mir wird Angst. Mir wird ängstlich zumute.* (Tengo miedo.)
- *Er ist sehr böse geworden.* (Se ha puesto furioso.)
- Con otros adjetivos: *traurig werden*, (ponerse triste), *misstrauisch werden* (volverse desconfiado), *jdm. langweilig werden*, (aburrirse)

el estado físico:

- *Seit der Operation wird er jetzt öfters krank.* (Desde la operación enferma/ cae enfermo/ se pone enfermo con más frecuencia.)
- Otros adjetivos: *gesund werden* (sanar, ponerse bueno) *Ich bin wieder geworden.* (col. Ya estoy bien de nuevo), *ohnmächtig werden* (desmayarse) *jdm. schlecht werden* (sentirse mal), *blind werden* (quedarse ciego), *taub werden* (quedarse sordo)

el estado mental:

- *Er ist verrückt geworden* (Se ha vuelto loco.)

el carácter y la ideología:

- *Nach dem Krieg wurde er Kommunist.* (Tras la guerra se hizo comunista.)
- *Nach dem Tod seiner Frau wurde er verbittert.* (Tras la muerte de su esposa se amargó.)

Casi la mayoría de los cambios referidos a personas que denota *werden* + adjetivo tiene su equivalente en español en una construcción copulativa: *arm werden* – *hacerse rico*. Así mismo es posible encontrar verbalizaciones derivativas o parasintéticas para un gran número de ellas: *arm werden* – *hacerse rico* – *enriquecerse*.

4.2.3. Cambios fenomenológicos

La gran diversidad de este tipo de transformaciones hace imposible su sistematización. En principio la denotación de esta clase de cambios se ajusta al mismo esquema anterior, *werden* + adjetivo. *Die Milch wird sauer.* (La leche se agría.) *Die Blätter werden gelb.* (Las hojas amarillean.) En los cambios de esencia o naturaleza física de una cosa el atributo es a veces preposicional, pero no siempre: *zu Eis werden* (helarse, hacerse de hielo, convertirse en hielo), *zu Stein werden* (petrificarse, hacerse de piedra, convertirse en piedra). *Das Laub wird Humus.* (La hojarasca se convierte en humus.)

En sus equivalentes en español reconocemos construcciones copulativas y derivativas. Pero no todas las construcciones de *werden* + adjetivo que denotan cambio en personas y cosas encuentran un equivalente en español a base de verbalizaciones o construcciones con los verbos de cambio más habituales. Para algunas construcciones de uso habitual tenemos que recurrir en español a otro tipo de recursos: *wach werden* (despertarse), *nass werden* (mojarse), *anders werden* (resultar distinto), *x Jahre alt werden* (cumplir años), etc.

4.3. Conclusiones didácticas

El análisis contrastivo de la organización de la expresión de cambio en ambas lenguas pone de manifiesto una serie de similitudes y diferencias entre ellas. Las dos lenguas disponen de construcciones copulativas complementadas con un adjetivo o sustantivo como atributo. Sin embargo, las lenguas difieren mucho en cuanto a la complejidad léxica y semántica de las mismas. En alemán *werden* + adj. funciona como comodín para la expresión de todo tipo de cambios. El verbo se ha gramaticalizado y el contenido semántico de la expresión lo asume enteramente el adjetivo o el sustantivo. El español por su parte dispone de una serie de verbos copulativos que en combinación con adjetivos y sustantivos es capaz de denotar, entre otros, rasgos aspectuales, semánticos y pragmáticos del tipo de cambio. Esto mismo hace que los distintos verbos copulativos sean difícilmente intercambiables en un contexto.

Desde la teoría de la adquisición de LE la construcción *werden* + adj. habría que caracterizarla como elemento “no marcado” frente a la serie de verbos copulativos españoles que habría que caracterizar como elemento “marcado”, propio de la gramática periférica del español. Los elementos marcados son más difíciles de adquirir por el aprendiente y requieren una instrucción específica. Esta necesidad han comenzado a cubrirla recientemente los manuales de ELE y las gramáticas de ELE para germanófonos. En ellos encontramos capítulos específicos donde se describen los verbos de cambio y se practica su adquisición.

Es por ello por lo que en las sugerencias para las aplicaciones prácticas en el aula de este trabajo nos vamos a concentrar en el otro procedimiento del que disponen ambas lenguas para expresar cambio: los verbos deadjetivales. Otro argumento para esta prioridad lo aportan los resultados del análisis de los errores del corpus que hemos reunido. En él hemos concluido que la mayoría de los informantes no disponía de ninguna estrategia de aprendizaje que le permitiera siquiera producir una creación aproximada del verbo que necesitaban.

En las dos lenguas se trata de elementos “no marcados”, por lo tanto su adquisición va a resultar más fácil que en el procedimiento anterior (aunque no podemos dejar de lado la dificultad intrínseca en las posibilidades paradigmáticas para que las creaciones se ajusten a la norma). En este procedimiento, las lenguas muestran una gran proximidad en las reglas de morfología derivativa: ambas lenguas disponen de una serie limitada de afijos derivativos, en las dos lenguas aparecen restricciones y en ambas hay un predominio de determinados esquemas derivativos y parasintéticos que nos van a facilitar la simplificación a la hora de llevarlos al aula.

Centrándose en el estudio de la influencia de la lengua materna en la organización del lexicon, Baralo (2001: 30) llega a las siguientes conclusiones:

- a) el procesamiento léxico depende básicamente de señales e interconexiones semánticas.
- b) Se utilizan estrategias de creatividad o innovación como respuesta a los problemas léxicos.
- c) La LM influye en el procesamiento de la LE, no sólo mediante la simple transferencia de un ítem, sino más bien en la sobregeneralización de reglas de formación, de mayor capacidad generativa en la LM que en la LE. “

Podemos interpretar las palabras de Baralo como una invitación a aprovechar en el aula de ELE la competencia morfológica que los aprendientes han adquirido con su lengua materna. Dada la proximidad de las reglas de morfología derivativa de las dos lenguas, los aprendientes alemanes no solo deberían ser capaces de distinguir por analogía la raíz de los afijos en los verbos españoles. Con una instrucción adecuada, podrían también reconocer y asimilar el procedimiento de la pronominalización y utilizarlo como estrategia de aprendizaje para salvar el escollo de tener que optar entre los verbos copulativos. Por otro lado, al adquirir las reglas de la derivación deadjetival se les abre un amplio campo de posibilidades de creación léxica de verbos causativos.

Capítulo 5: Sugerencias para aplicaciones prácticas en el aula

5.1. Los verbos de cambio en el plan curricular de ELE para germanófonos

El estudio contrastivo de la expresión de cambio en alemán y en español y el análisis de los errores recogidos en el corpus nos permiten hacer unas sugerencias para adecuar en lo posible el tratamiento de este tema léxico gramatical a las necesidades de nuestros alumnos germanófonos. Para ello vamos disentir en ocasiones de El Plan Curricular de Instituto Cervantes (PCIC). Este introduce por primera vez los verbos de cambio en el nivel B1 con los exponentes *aumentar, disminuir, engordar, adelgazar, crecer, ponerse ~ contento/ nervioso/ enfermo, quedarse ~ dormido/ embarazada., volverse loco* y los procedimientos de derivación en- -ar, -izar. Nosotros creemos que en el aula de germanófonos se debe comenzar antes con el tratamiento de este tema. Ya en un nivel A1 recomendamos introducir los exponentes *anochece* y *amanece* cuando se trate el tema de la ordenación del día y la expresión de la hora. Así mismo se puede aprovechar el mismo contexto temático, al tratar los meses del año para introducir las expresiones *llega la primavera, llega el invierno* de forma implícita. Con ello lograremos que nuestros alumnos superen el escollo de expresiones es *wird Tag/ Nacht/ Frühling/ Winter*, etc. que raramente encuentran una contextualización posterior en los manuales de ELE.

Tampoco introduciríamos en el nivel B1 el sufijo -izar, por un lado dada su menor frecuencia en la lengua frente a otros sufijos derivativos y por otro por la tipología semántica (lenguas específicas) de la mayoría de los verbos derivados. Preferimos introducir en su lugar la derivación a partir del afijo -ar. Frente a la propuesta del PCIC del esquema parasintético en- -ar, proponemos el esquema a- -ar por analogía con -ar y por su mayor frecuencia en la lengua. Nos parece adecuado introducir en este mismo nivel B1 los exponentes *aumentar* y *disminuir* pues corresponden a las construcciones *mehr/ weniger werden*.

No consideramos conveniente introducir como un paquete los verbos de cambio más frecuentes *convertirse, ponerse, quedarse, volverse, hacerse, llegar a ser* como proponen la mayoría de las didactizaciones pues ello exige el aprendiente germanófono familiarizarse en poco tiempo con un paradigma complejo de criterios y matices inexistentes en su lengua materna. Siguiendo la línea de Porroche (1988) preferimos vincular los verbos *ponerse* y *volverse* con la adquisición ampliada de los verbos *ser/ estar* e introducir el resto de los verbos en un nivel B2. En este mismo nivel introduciríamos también el resto del paradigma derivativo. Con ello lo adelantamos en relación al PCIC que lo relega al nivel C1. En los niveles superiores se tratarían las diferentes formas de expresión de cambio desde el punto de vista pragmático (Ver ejercicio 13).

5.2. Sugerencia para la enseñanza-aprendizaje de las fórmulas verbales derivadas y parasintéticas como expresiones de cambio.

Al comienzo de nuestro estudio partimos de las dificultades que les suponía a los alumnos germanófonos de ELE el vacío léxico del *werden* alemán pues con él se expresan en este idioma un gran número de acciones incoativas (“algo o alguien adquiere la cualidad X”). El análisis del corpus de errores refleja la necesidad de buscar procedimientos metodológicos que superen los límites de una instrucción que hasta ahora se ha basado principalmente en un listado de los verbos copulativos más frecuentes, su descripción y una práctica muy dirigida y cerrada.

Los manuales y gramáticas que tratan el tema de los verbos de cambio desde una perspectiva ELE se han centrado sobre todo en la descripción de los verbos copulativos y las perífrasis verbales *ponerse*, *hacerse*, *llegar a ser*, etc.. Sin embargo, prácticamente han dejado de lado todo el potencial que ofrecen los verbos derivativos y parasintéticos del español. Tras el análisis del sistema derivativo español de los verbos que nos interesan, consideramos que las posibilidades paradigmáticas - potencial fuente de errores - a las que se enfrenta el alumno son relativamente reducidas. Por otro lado, al comparar los sistemas de verbalización del español y el alemán, hemos establecido unos paralelismos en el sistema morfológico de ambas lenguas que nos llevan a recomendar su aprovechamiento en la adquisición del español como LE.

Vamos a utilizar la transferencia como estrategia de aprendizaje de la LE. Creemos que si conducimos al alumno a realizar una exploración en su propia lengua, si le hacemos consciente de sus estructuras internas, morfológicas y semánticas, lograremos facilitarle unas estrategias de aprendizaje que le ayudarán en la adquisición de estructuras paralelas en la LE. Consideramos que este aprendizaje debe ser inductivo y que el papel del profesor debe consistir en guiar al alumno en su reflexión sobre la lengua alemana y facilitarle la transferencia de sus conclusiones a la española. Consideramos esta instrucción complementaria y posterior al tratamiento explícito de los verbos de cambio copulativos.

Hemos diseñado un material didáctico (ver Anexo) con el pretendemos que el alumno adquiera a lo largo de diferentes pasos, conciencia de:

- Ejercicio 1: las diferentes categorías gramaticales de la lengua alemana: sustantivo, adjetivo, verbo. Según las características del tipo de alumnado (escolar, estudiante universitario, alumnos de VHS, etc.) se podrá prescindir de este primer paso o ampliarlo.
- Ejercicio 2: los campos semánticos en que se pueden clasificar los verbos
- Ejercicio 3: el valor causativo y el valor incoativo de los verbos de cambio. Dependiendo de las características del alumnado habrá que aportar más o menos ejemplos al comienzo del ejercicio.
- Ejercicio 4: la naturaleza de adjetival de los verbos

- Ejercicio 5: los distintos procedimientos de derivación y parasíntesis. Como nuestra pretensión no es que el alumno adquiera conocimientos sobre el sistema derivacional alemán, hemos renunciado a presentar la totalidad del paradigma.
- Ejercicio 6: la posibilidad de que verbos con valor causativo adquieran valor incoativo y los procedimientos de los que dispone la lengua alemana para realizarlo: pronominalizando el verbo o acudiendo a la construcción copulativa *werden* + adjetivo. Consideramos este sexto paso decisivo para conseguir que el alumno adquiera consciencia de que en su propia lengua existen alternativas a la frecuente construcción *werden* + adjetivo. A partir de aquí, el camino queda trazado para que emplee la misma estrategia de aprendizaje en la adquisición de los verbos en español. El ejercicio tiene también como finalidad mostrar que no todos los verbos alemanes admiten la pronominalización, como tampoco la admiten todos los españoles.
- Ejercicio 7: el distinto registro de los dos tipos de construcciones

Estos siete primeros pasos pueden realizarlos los alumnos como tarea para casa y tras una puesta en común en el aula, se pueden introducir a continuación los verbos en español.

- Ejercicio 8: del valor incoativo y causativo también en los verbos españoles, análogo al ejercicio 3. La adquisición de la estrategia de aprendizaje que capacita al alumno a aprender los esquemas derivativos de los verbos deadjetivales con valor causativo es un conocimiento añadido que se alcanza, casi como un producto adicional, al adquirir las estrategias que suplen las expresiones con *werden*. Haciendo al alumno consciente de estas estructuras morfológicas y animándole a experimentar con sus propias creaciones lograremos que amplie su vocabulario sin realizar un gran esfuerzo memorístico.
- Ejercicio 9: la base adjetival de los verbos, análogo al ejercicio 4
- Ejercicio 10: los distintos procedimientos de derivación y parasíntesis en español, análogo al ejercicio 5 en alemán. Hemos procurado que el número de los verbos que aparecen como ejemplo de los distintos esquemas derivativos se corresponda con su frecuencia de aparición en la lengua. Por eso el número de verbos en *-izar* es menor que el de verbos *-ar*.
- Ejercicio 11: de las posibilidades que brinda la lengua para transformar el valor causativo de estos verbos en valor incoativo. El alumno reconoce las estructuras de los verbos copulativos que ya conoce y además adquiere conciencia de que, al igual que en su lengua materna, en español también existe el procedimiento de pronominalización con el cual los verbos adquieren el valor incoativo (*convertirse* / *llegar a ser X*). La enumeración paralela de las dos estructuras, la conocida y la nueva, facilitará que el alumno las asimile la segunda como una alternativa a la primera.

- Ejercicio 12: la existencia de formaciones que pueden resultar una alternativa a los verbos copulativos de cambio que ya conoce y cuyo valor es exclusivamente incoativo.
- Ejercicio 13: adquirir conciencia y sensibilización sobre el hecho de que estas estructuras no son cien por cien equiparables ni en su significado ni en su uso. Ya que la competencia lingüística que permite la comprensión y el uso activo de los distintos matices semánticos y pragmáticos de los dos tipos de construcciones no se corresponde con el nivel de nuestros alumnos, nuestra intención se limita a señalar la existencia de estas diferencias, análogas en parte a las de la lengua alemana.

1.- Ordena estas palabras en tres grupos diferentes:

Strom – gefährlich – Sprung - überlegen - autonom – Ameise – krank – springen - vergrößern – altmodisch – Schulleiter – riesig – absagen – Inflation – interessant – Uhrwerk – riechen – dämmern

Solución:

Strom	gefährlich	überlegen
Sprung	autonom	springen
Ameise	krank	vergrößern
Schulleiter	altmodisch	absagen
Inflation	riesig	riechen
Uhrwerk	interessant	dämmern

2. ¿Qué tienen estos verbos en común?

losrennen – torkeln - hinlaufen – hochspringen – schleichen - weggehen – abfliegen – ankommen – hüpfen - abfließen – durchqueren – kriechen

- Solución: Son verbos de movimiento.

verdunkeln – welken – bereichern - reinigen - erkranken – verbläßen – beruhigen - schwärzen – erblinden - verlängern - ergrauen – lockern – befeuchten – vereinsamen – reifen – altern – erleichtern

- Solución: Son verbos de cambio.

3. Divide en dos grupos qué cambios se producen solos y qué cambios los produce alguien en otro

- Solución:

Grupo A	Grupo B
Cambios que se producen solos	Cambios que alguien produce en otro
welken	verdunkeln
erkranken	bereichern
verblaßen	reinigen
erblinden	beruhigen
ergrauen	schwärzen
vereinsamen	verlängern
reifen	erwärmen
altern	befeuchten
	erleichtern

4. ¿Qué reconoces como base en estos verbos un sustantivo, un adjetivo u otro verbo?

- Solución: Un adjetivo

5. Ordena los verbos anteriores según qué sufijo o prefijo se le ha añadido al adjetivo.

- Solución:

∅	er-	ver-	be-	-igen
welken	erkranken	verblaßen	bereichern	reinigen
reifen	erblinden	vereinsamen	beruhigen	
schwärzen	ergrauen	verdunkeln	befeuchten	
	erwärmen	verlängern		
	erleichtern			

6. Reflexiona cómo puedes transformar los verbos del grupo B en verbos del grupo A y escribe un ejemplo.

- Solución:

verdunkeln → sich verdunkeln → dunkel werden

Der Himmel verdunkelte sich langsam. Der Himmel wurde langsam dunkel.

bereichern → sich bereichern → reich werden

Er bereicherte sich in kurzer Zeit. Er wurde in kurzer Zeit reich.

reinigen → sich reinigen → rein werden

beruhigen → sich beruhigen → ruhig werden

schwärzen → sich schwärzen → schwarz werden

verlängern → sich verlängern → lang werden

erwärmen → sich wärmen → warm werden

befeuchten → feucht werden

erleichtern → leicht werden

7. Reflexiona cuándo se emplean los verbos reflexivos y cuándo se emplean las construcciones con *werden*.

- Solución:

Los verbos reflexivos se emplean en la lengua escrita y formal. Las construcciones con *werden* en la lengua oral y coloquial.

8. Vamos a estudiar ahora los verbos de cambio en español. Con la ayuda de un diccionario ordena estos verbos en dos grupos:

oscurecer – enriquecer - secar – blanquear– estrechar - humedecer – aclarar - acortar - enrojecer – adelgazar – hispanizar – ensanchar – ensuciar -engordar – enloquecer – envejecer – falsear – suavizar – empeorar- agravar

- Solución:

Grupo A

Cambios que se producen solos

oscurecer⁹

adelgazar

enrojecer

engordar¹⁰

enloquecer

empeorar¹¹

envejecer

Grupo B

Cambios que alguien produce en otro

oscurecer

hispanizar

enriquecer

ensanchar

secar

ensuciar

blanquear

engordar

estrechar

falsear

humedecer

suavizar

aclarar

empeorar

acortar

agravar

9. ¿De que adjetivos están derivados los verbos?

- Solución:
oscurecer << oscuro
enriquecer << rico
secar << seco
etc.

10. ¿Qué sufijos y prefijos se han necesitado para la derivación? Ordena los verbos anteriores según los sufijos y prefijos que se le han añadido al adjetivo.

- Solución:

-ar	-ear	-ecer	-izar	a- -ar	en- -ar	en- -ecer
secar	blanquear	oscurecer	hispanizar	aclarar	empeorar	envejecer
estrechar	falsear	humedecer	suavizar	adelgazar	engordar	enrojecer
				acortar	ensuciar	enriquecer
				agravar	ensanchar	enloquecer

⁹ Con el significado „comenzar a anochecer“

¹⁰ Con el significado „ponerse gordo“

¹¹ Con el significado „ponerse peor“

11. En español también se pueden transformar los verbos del grupo B en verbos del grupo A. Mira los ejemplos e intenta hacerlo con el resto de los verbos.

enriquecer	→	enriquecerse	→	hacerse rico
agravar	→	agravarse	→	hacerse grave
hispanizar	→	hispanizarse	→	volverse hispano

• Solución:

secar	→	secarse	→	quedarse seco
estrechar	→	estrecharse	→	hacerse estrecho
humedecer	→	humedecerse	→	ponerse húmedo
suavizar	→	suavizarse	→	volverse/ ponerse suave
aclarar ¹²	→	aclararse	→	volverse/ ponerse claro
acortar	→	acortarse	→	volverse corto
agravar	→	agravarse	→	ponerse grave
ensuciar	→	ensuciarse	→	ponerse sucio
ensanchar	→	ensancharse	→	hacerse ancho
falsear	→		→	volverse falso
blanquear	→		→	volverse blanco

12. ¿Te acuerdas de algunas de las expresiones que ya conocías para los verbos del grupo A?

• Solución:

oscurecer >	ponerse oscuro
enrojecer >	ponerse rojo
engordar >	ponerse gordo
enloquecer >	volverse loco
empeorar >	ponerse peor
envejecer >	hacerse viejo

¹² Con el significado „Hacer menos espeso, iluminar“. La lexicalización con el significado „poner algo en claro, explicar“ también la encontramos en el alemán *klären*. Otro fenómeno equivalente en ambas lenguas es la lexicalización de asegurar, *versichern*.

13.- Al igual que en alemán, también en español se prefieren antes unos verbos que otros según el tipo de texto o de contexto. ¿Cuál crees que es el más adecuado en las siguientes frases?

La situación económica **se agravó/ se puso más grave** tras la crisis política.

Una madre a su hijo: Pero, Luis, ¡qué **sucio te has puesto / cómo te has ensuciado** en el parque!

Las culturas indígenas que no desaparecieron **se hispanizaron / volvieron hispanas** con el transcurso de los siglos.

La misma madre al mismo hijo: ¡Luis, me **estás enloqueciendo / volviendo loca** con ese tambor!

La religiosa **enrojeció/ se puso roja** al oír sus palabras.

Hölderlin **enloqueció / se volvió loco** a los treinta y seis años y pasó el final de su vida recluido en una torre.

Su corazón **se ablandó / puso blando** al ver que el arrepentimiento era sincero.

Estas peras **se han ablandado/ puesto muy blandas** con el calor.

¡Mira cómo **ha enrojecido / qué roja se ha puesto** Marta! Es que es muy tímida.

El sendero **se estrechaba** cada vez más / **se hacía** cada vez **más estrecho**, de forma que teníamos que caminar en fila.

5.3. Conclusiones

La presente investigación ha constatado, en primer lugar, algo que por nuestra experiencia como docentes de alumnos germanófonos ya sabíamos: los verbos de cambio presentan un alto grado de dificultad en su adquisición por este tipo de alumnos. En segundo lugar, hemos comprobado que una instrucción centrada en listas que describen los distintos matices en el uso de los verbos copulativos y una práctica basada en ejercicios de huecos no son suficientes ni adecuadas para la adquisición de las expresiones de cambio en español.

Ha quedado de manifiesto que son muy pocos los estudios específicos dedicados al tema que puedan ser aprovechados para la enseñanza - aprendizaje en el aula de ELE. Tampoco hemos encontrado un material didáctico que cubra las necesidades de nuestros alumnos ni que abarque la totalidad de las posibilidades morfológicas de este campo semántico.

En el estudio contrastivo de los sistemas derivativos de las verbalizaciones deadjetivales de las expresiones de cambio del español y del alemán, hemos hallado una serie de semejanzas y paralelismos que nos llevan a proponer su didactización en el aula. Entendiendo la transferencia como una posible estrategia de aprendizaje, lograremos que el alumno no solo adquiera las otras posibilidades de las que dispone el español para expresar cambio —además de las de los verbos copulativos más frecuentes— sino que además desarrolle una herramienta que le permita ampliar su léxico para expresar transformaciones con valor causativo.

Bibliografía

- Aranda, A. (1990). *La expresión de la causatividad en español actual*. Zaragoza: Libros Pórtico.
- Baralo, M. (1994). *Errores y fosilización*. Madrid: Colección Aula de Español. Fundación Antonio de Nebrija.
- Baralo, M. (2001). "El lexicon no nativo y las reglas de la gramática". En Pastor, S., Salazar, V. (eds.) *Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften *Das digitale Wörterbuch der deutschen Sprache des 20. Jh.* Obtenida el 26.9.2008, de <http://www.dwds.de/>
- CARABELA, nº 51 *La lingüística contrastiva en la enseñanza de ELE*. Madrid: SGEL.
- CARABELA, nº 52 *La lingüística contrastiva en la enseñanza de ELE 2*. Madrid: SGEL.
- Cartagena, N. (1972.) *Sentido y estructura de las construcciones pronominales en español*. Concepción: Publicaciones del Instituto Central de Lenguas de la Universidad de Concepción.
- Cartagena, N. y Gauger, H. (1989). *Vergleichende Grammatik Spanisch – Deutsch*. Mannheim [u.a.]: Dudenverlag.
- Coste, J., Redondo, A. (1965). *Syntaxe de l'espagnol moderne*. Paris: Soc. d'Édition d'Enseignement Supérieur.
- Corder, S.P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: University Press.
- Crespo, L.A. (1949). *To become*. Hispania 32, 210-212.
- Criado de Val, M. (1972). *Fisonomía del español y de las lenguas modernas*. Madrid: Ed. Saeta.
- Diccionario Wahrig Deutsches Wörterbuch (2006). München: Bertelsmann.
- De Bruyne, Jacques (1993). *Spanische Grammatik*. Tübingen: Niemeyer.
- De Diego, A., Lunell, K.A. (1994). „Verbos de cambio que afectan al sujeto en construcciones atributivas.” En *Homenaje a Alonso Zamora Vicente*. Tomo I. Madrid: Castalia.
- Del Estal Villarino, M. G.(2004). "Los contenidos lingüísticos o gramaticales". En J.Sánchez Lobato e I.Santos Gargallo (eds.) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL.
- DUDEN (1973). *Die Grammatik*. Mannheim: Bibliographisches Institut, Dudenverlag.
- Eberenz, R. (1985). *Aproximación estructural a los verbos de cambio en iberoromance*. Linguistique comparée et typologie des langues romances, Actes du XVIIème Congrès International de Linguistique et Philologie Romanes, t. II, Université de Provence, Aix-en-Provence, 463-475.
- Eddington, D. (1999). *On 'Becoming' in Spanish: A Corpus Analysis of Verbs Expressing Change of State* [versión electrónica]. Southwest Journal of Linguistics 18, 23-46.
- Eddington, D. (2002). *Disambiguating Spanish Change of State* [versión electrónica]. Hispania 85, 900-908.

- Fente, R. (1970). "Sobre los verbos de cambio o 'devenir'". *Filología moderna* 38, 157-171
Universidad Complutense: Madrid.
- Færch, C., Kasper, G. (1986). "Cognitive Dimensions of Language Transfer". En Kellerman, E., Sharwood, M (eds.) *Crosslinguistic influence in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Inst. of English.
- Fernández, J. Portal Hispanoteca. Obtenida el 17 de octubre de 2008, de <http://culturitalia.uibk.ac.at/hispanoteca/>
- Fernández, S. (1997). *Interlengua y análisis de errores*. Madrid: Edelsa.
- Fisiak, J. (ed.) (1981). *Contrastive Linguistics and the English Teacher*. Oxford: Pergamon Press.
- Fisiak, J. (ed.) (1990). *Further Insights Into Contrastive Analysis*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamin.
- Fries, C.C. (1945) *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Michigan: University of Michigan Press.
- Gil, A. , Preiss, S. (1990). *Übungen zur vergleichenden Grammatik Deutsch-Spanisch*, Bonn : Romanistischer Verlag.
- Gómez Molina, J.R.(2004). "Los contenidos léxico-semánticos". En Sánchez Lobato, J., Santos Gargallo, I. (eds) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Madrid : SGEL.
- González, E.(2003.) *Studies in Contrastive Linguistics*. Santiago de Compostela: Universidad Santiago de Compostela.
- Instituto Cervantes (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia B1 y B2*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Instituto Cervantes (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia C1 y C2*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Kellerman, E., Sharwood, M. (eds.) (1986). *Crosslinguistic influence in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Inst. of English.
- Lado, R. (1961). *Linguistics across cultures : applied linguistics for language teachers*. Ann Arbor: Univ. of Michigan Pr.
- Larrañaga Fernández, A. (2002 a). "Aproximación a una bibliografía sobre lingüística contrastiva (1)". *Carabela* 51, 183-191.
- Larrañaga Fernández, A. (2002 b). "Aproximación a una bibliografía sobre lingüística contrastiva (2)". *Carabela* 52, 132-133.
- Liceras, J.M. (1992). *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor.
- Lorenzo, E. (1971). „Verbos de cambio“. En *Interlinguística: Sprachvergleich und Übersetzung, Festschrift zum 60. Geburtstag von Mario Wandruszka*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 190-207.
- Manchón, R. M. (2001). "Un acercamiento psicolingüístico al fenómeno de la transferencia en el aprendizaje y uso de segundas lenguas" En Pastor, S., Salazar, V. (eds.) *Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas*. Alicante: Universidad de Alicante.

- Matte Bon, F. (1992). *Gramática comunicativa del español*. Madrid: Difusión.
- Matte Bon (2005 a). "Comparar lenguas y fenómenos lingüísticos en la enseñanza de lenguas extranjeras" [versión electrónica]. *Boletín de ASELE* 32, 11-25.
- Matte Bon (2005 b). "Comparaciones entre lenguas y gramática: algunos ejemplos" [versión electrónica]. *Boletín de ASELE* 33, 11-31.
- Martínez Fernández, D. (1993). *Contribución al estudio de las interferencias lingüísticas en el español de los hablantes de lenguas germánicas*. Tesis Doctoral, UNED. Madrid
- Mendikoetxea, A. (1999). "Construcciones inacusativas y pasivas". En Bosque, I., Demonte, V. (eds.) *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid: Real Academia Española / Espasa Calpe., vol. 2, § 25.1-5, p. 1577 ss.
- Morimoto, Y, Pavón, M.V. (2005). "Estructura semántica y estructura sintáctica de las construcciones atributivas con ponerse y quedarse". En Wotjak G. y Cuartero J. (Eds.) *Entre semántica léxica, teoría del léxico y sintaxis*. Frankfurt: Peter Lang Verlag.
- Moreno, C., Hernández, C., Kondo, C. (2007). *Gramática. Nivel avanzado B 2*. Madrid: Anaya.
- Muñoz Lafita, E. (1998). *Aspectos de lingüística contrastiva alemán – español*. Memoria de Máster, Universidad Complutense de Madrid.
- Navas R., Llorente, C. (2002). *Ser y estar: verbos atributivos; la voz pasiva*. Salamanca: Ed. Colegio de España.
- PONS (2005). *Praxis-Grammatik Spanisch. Das große Lern- und Übungswerk*. Stuttgart: Klett Verlag.
- Porroche, M. (1988). *Ser, estar y verbos de cambio*. Madrid: Arco Libros,
- Porroche, M. (1990). *Aspectos de la atribución en español*. Zaragoza: Libros Pórtico.
- Pountain, C. J. (1984). *How 'become' became in Castilian*. En Cardswell, R. *Essays in honour of Robert Brian Tate from his colleagues and pupils*. Nottingham: University of Nottingham.
- Rall, D., Rall, M., Zorrilla, O. (1980). *Diccionario de valencias verbales español – alemán*. Tübingen: Narr.
- Schumacher, H. (ed.) (1986). *Verben in Feldern. Valenzwörterbuch zur Syntax und Semantik deutscher Verben*. Berlin: De Gruyten.
- Sajavaara, K. (1986). *Transfer an Second Language Transfer*. En Kellerman, E., Sharwood, M (eds.) *Crosslinguistic influence in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Inst. of English.
- Santos Gargallo, I. (1993). *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*. Madrid: Ed. Síntesis.
- Serrano Dolader, D. (1995). *Las formaciones parasintéticas en español*. Madrid: Arco Libros.
- Serrano Dolader, D. (1999). *La derivación verbal y la parasíntesis*. En Bosque, I., Demonte, V. (eds.) *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid: Real Academia Española / Espasa Calpe, vol. 3, 4685 – 4730.

Selinker, L. (1991) "La interlengua". En Licerias, J.M. (1992). *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor.

Selinker, L. (1992) *Rediscovering Interlanguage*. London: Longman

Vázquez, G. (1989). *Análisis de errores de aprendizaje del español lengua extranjera*. Berlín: Peter Lang.

Vera Morales, J. (1995). *Spanische Grammatik*. München, Wien: Oldenbourg.

Weinreich, U. (1953). *Languages in Contact*. The Hague: Mouton.

Wotjak, G. (1989). *Untersuchungen zum spanischen Verb*. Leipzig: Akademie der Wissenschaft.

Anexo 1

Resultados del corpus 1

Grupo A: 15 estudiantes sin instrucción previa

correctas: 47 \emptyset 3,1 20,6%
aproximaciones: 33 \emptyset 2,2

Grupo B: 12 estudiantes con instrucción previa

correctas: 45 \emptyset 3,8 25,3%
aproximaciones: 35 \emptyset 2,9

Grupo C: 25 escolares de la clase 11 con instrucción previa

correctas: 58 \emptyset 2,3 15,3%
aproximaciones: 21 \emptyset 0,8

Grupo D: 8 escolares de la clase 12 con instrucción reforzada

correctas: 30 \emptyset 3,7 24,6%
aproximaciones: 9 \emptyset 0,1

Grupo E: 8 escolares de la clase 13 sin instrucción previa

correctas: 30 \emptyset 3,8 25,3%
aproximaciones: 14 \emptyset 1,8

Resultados del corpus 2

Grupo A: 10 estudiantes sin instrucción previa

respuestas correctas:	79	Ø 7,9	21,9 %
conocidas:	41	Ø 4,1	
inventadas:	38	Ø 3,8	
aprox. derivativas:	73	Ø 7,3	
aprox. copulativas	6	Ø 0,6	

Grupo B: 10 estudiantes con instrucción previa

correctas:	62	Ø 6,2	17,2 %
conocidas:	47	Ø 4,7	
inventadas:	15	Ø 1,5	
aprox. derivativas:	65	Ø 6,5	
aprox. copulativas:	10	Ø 1,0	

Grupo C: 25 escolares de la clase 11 con instrucción previa

correctas:	135	Ø 5,2	14,4 %
conocidas:	95	Ø 3,8	
inventadas:	40	Ø 1,6	
aprox. derivativas:	188	Ø 7,5	
aprox. copulativas:	30	Ø 1,2	

Grupo D: 8 escolares de la clase 12 con instrucción reforzada

correctas	27	Ø 3,3	9,1 %
conocidas:	13	Ø 1,6	
inventadas:	14	Ø 1,7	
aprox. derivativas:	50	Ø 6,2	
aprox. copulativas	15	Ø 1,8	

Grupo E: 8 escolares de la clase 13 sin instrucción previa

correctas	82	Ø 10,2	28,3 %
conocidas:	42	Ø 5,2	
inventadas:	40	Ø 5,0	
aprox. derivativas:	40	Ø 5,0	
aprox. copulativas	19	Ø 2,3	

ANEXO 2

1.- Ist Spanisch Ihre Muttersprache? nein ja

2.- Haben Sie sich über 3 Monate in einem spanischsprachigen Land aufgehalten?

nein ja Wie lange?

3.- Wo haben Sie Spanisch gelernt? (Schule, Universität, VHS, etc.)

.....

4.- Wie lange? Jahre 5.- Wie intensiv? Stunden in der Woche

6.- Haben Sie einen Abschluss in Ihren Spanischkenntnissen (Abitur, DELE, etc.)?

nein ja Welchen?

7.- Haben Sie je diese Themen im spanischen Sprachunterricht behandelt?

- Formulierung von Wünschen mit „ojalá“ ja nein

- Bedeutungsunterschied bei Relativsätzen mit und ohne Komma ja nein

- Verbperiphrasen mit Partizip („Te lo tengo dicho.“) ja nein

- Übersetzungen von „werden“ als Ausdruck des Wandels
(„Nonne werden“) ja nein

- Der Gebrauch von Pretérito Imperfecto in Sätzen wie „En 1945
caía en Hiroshima la primera bomba atómica.“ ja nein

- Das Suffix „-ina“ zur Bildung femininer Substantive
(„héroe-heroína“) ja nein

Übersetzung

Folgender Text gehört zum Anfang einer Fabel. Übersetzen Sie ihn ins Spanische und schreiben Sie ein Ende dazu (maximal 3-5 Sätze). Falls Sie ein Wort oder eine Wendung nicht kennen, schreiben Sie es auf Deutsch. Sie können falls notwendig auf der Rückseite weiterschreiben.

Diese ist die Geschichte eines Wesens, das nicht wusste was es war. Als junges Wesen hatte es sich über seine Natur noch keine Gedanken gemacht, aber als es älter wurde sagte ihm der Schöpfer: „Es wird Zeit, dass du an deine Zukunft denkst. Was soll aus dir werden? Ich brauche die Antwort bevor es Nacht wird.“ Das Wesen überlegte den ganzen Tag lang: „Soll ich eine Pflanze, ein Tier oder ein Mensch werden?“ Er wog die Vor- und Nachteile der drei Welten ab:

„Soll ich, um Pflanze zu sein, als erstes taub, blind und stumm werden? Die anderen werden mit Sicherheit meinen, dass ich sehr langweilig geworden bin. Als Tier muss ich mich auf meine Instinkte verlassen, und das Leben kann dabei sehr gefährlich werden. Als Mensch kann ich Koch werden oder es sogar bis zum König bringen, aber die Probleme werden wahrscheinlich mehr.“ Es wurde spät. Das Wesen wurde fast verrückt vor lautem Grübeln. Als der Schöpfer kam und sich die Antwort des Wesens anhörte wurde er böse: „Nichts soll anders werden?“, fragte er ...

ANEXO 3

A las frases de la izquierda les falta el verbo. Ecríbelos en la columna de la derecha. Si encuentras dos posibilidades, escribe las dos. Marca si el verbo que has escrito ya lo conocías o lo has creado para este ejercicio.

Ejemplo:

Don Quijote (cuerto >>> loco) por leer muchos libros de caballerías.se volvió loco.....
.....enloqueció.....
● conocido ○ inventado

1.- Los nuevos vecinos quieren tirar esta pared para (1)
(pequeño >>> grande) (1) la cocina.
○ conocido ○ inventado

2.- ¿Tienes frío? Acércate al fuego para que (2)
(frío >>> caliente) (2).
○ conocido ○ inventado

3.- El pantalón me gusta mucho, pero me está (3)
demasiado largo, ¿me lo podrían (largo >>> corto)?
○ conocido ○ inventado

4.- Durante el invierno en Alemania (día >>> noche) (4)
(4) muy pronto. A las cinco ya está oscuro.
○ conocido ○ inventado

- 5.- Como no tenía azúcar, (sin sabor dulce >>> con sabor dulce) (5) la leche con miel. (5)

 conocido inventado
- 6.- La pérdida de su madre lo (contento >>> triste) tanto que fue incapaz de acabar de escribir su libro. (6)

 conocido inventado
- 7.- El niño tiene una constitución física muy débil y por eso (sano >>> enfermo) (7) muy a menudo. (7)

 conocido inventado
- 8.- Mi amigo (joven >>> viejo) (8) en los últimos cinco años, que no lo reconocí al verlo. (8)

 conocido inventado
- 9.- Juan Marchena procedía de una familia humilde, pero (pobre >>> rico) (9) especulando en el mercado negro durante la posguerra. (9)

 conocido inventado
- 10.- Juanito, ven ahora mismo a comer. No quiero que (caliente >>> frío) (10) la sopa. (10)

 conocido inventado
- 11.- La expedición partió antes de que (noche >>> día) (11) porque querían llegar a la cima al mediodía. (11)

 conocido inventado

- 12.-Yo ya no sé qué hacer para (gordo >>> delgado) (12)
 (12). Ya he probado siete dietas distintas.

 conocido inventado
- 13.- Todo el mundo dice que la dieta mediterránea (13)
 es muy sana, pero yo cada vez que voy a España
 (delgado >>>gordo) (13) muchísimo.
 conocido inventado
- 14.- El jefe no me ha permitido (corto >>> largo) (14)
 (14) las vacaciones hasta el jueves.

 conocido inventado
- 15.- Tras la guerra, el país (rico >>> pobre) (15)
 tanto que había escasez de alimentos y medicinas.

 conocido inventado
- 16.- Jorge estaba tan deprimido que no (triste >>> contento) (16)
 (16) ni cuando le tocó la lotería.

 conocido inventado
- 17.- Hace tanto frío que (blando >>> duro) (17)
 (17) hasta el dentífrico.

 conocido inventado

- 18.-Volvimos de la excursión cuando ya (con luz >>> (18)
oscuro) (18) y casi no veíamos el camino.
.....
 conocido inventado
- 19.- La vieja carretera es ahora menos peligrosa (19)
porque la (estrecho >>> ancho) (19) .
.....
 conocido inventado
- 20.- Juanito, si sales a la calles a jugar, ten cuidado (20)
y no (limpio >>> sucio) (20) el pantalón nuevo.
.....
 conocido inventado

ANEXO 4

MATERIAL DIDÁCTICO DE LA INSTRUCCIÓN DEL GRUPO C

Introducción

El tema gramatical se introdujo aprovechando la aparición en el texto del Módulo 5B de la expresión volverse loco, Manual Encuentros 2, Cornelsen Verlag.

El tema de las distintas equivalencias en español del verbo werden en alemán para describir transformaciones se amplió mediante el siguiente ejercicio del manual:

Ejercicio 1

convertirse en	1	a etwas werden wollen (Beruf)
hacerse + sustantivo / adjetivo	2	b allmählich) werden
ir a + infinitivo	3	c (zu) etwas werden
querer ser + profesión	4	d etwas werden (sich verändern, verwandeln)
ponerse + adjetivo	5	e etwas tun werden, die Absicht haben, etw. zu tun
volverse + adjetivo	6	f (plötzlich, vorübergehend) werden

Profundización

Con las siguientes especificaciones en la pizarra se hizo incapié en las expresiones con los verbos hacerse, ponerse, volverse al ser estos los que más dificultades presentan para alumno alemán.

A continuación se practicaron estas expresiones con el ejercicio 2.

hacerse	ponerse	volverse
<i>Carmen se hizo actriz. Quiero hacerme rico.</i>	<i>Cuando le dices que es guapa, se pone roja. Al saber la noticia, Ana se puso triste.</i>	<i>Después de la muerte de su hija, Pedro se volvió apático.</i>
etw. aus eigener Kraft/Willensanstreng. werden	beschreibt eine kurze Veränderg. d. Gemütszustands/ Verhaltens)	beschreibt eine tief greifende + andauernde Veränderg. im Charakter/Verhalten)
		<u>OJO</u> : auch plötzlicher, vorübergehender Gemütszustand: <i>Me volveré loca si no deja de llover.</i>

Ejercicio 2

Ejercicio: Completa con hacerse, ponerse o volverse! (Módulo 5B)

1. ¡Hay que ver qué roja _____! ¿Puedes explicarme qué te ha pasado?
2. Cuando estás cansado/-a _____ insoportable (= lo que no se puede aguantar).
3. Después del accidente, Carlos _____ loco.
4. El grupo 'Orishas' _____ famoso con sus ritmos cubanos.
5. Pedro, ino _____ enfermo durante las vacaciones!
6. Ana y Paula _____ muy buenas amigas.
7. Muchos jóvenes quieren _____ cantantes.
8. Antes era una chica que no tenía amigos, pero cuando conoció a Felipe _____ simpática y amable con todos.

WERDEN

Ampliación

La profesora decidió ir más allá del manual y amplió el tema introduciendo aquellos verbos deadjetivales y denominales en español como otra posibilidad de describir cambios y procesos. Para ello utilizó el siguiente ejercicio.

Ejercicio 3

WERDEN (II)

I. El verbo alemán "werden" a veces se traduce por verbos simples:

1. nacer	
2. envejecer	
3.	besser werden
4. adelgazar	
5. empeorar	
6. engordar	
7. oscurecer	
8. anochecer	
9. amanecer	

También presentó algunos verbos reflexivos para la descripción de transformaciones físicas y anímicas.

Ejercicio 4

II. El verbo alemán "werden" a veces se traduce por verbos reflexivos:

1. enfadarse	
2. enfurecerse	
3.	ruhig werden
4. cansarse	
5. enfermarse	
6. curarse	
7. desmayarse	
8.	traurig werden
9. marearse	

Después de completar las tablas, los alumnos debían escribir cinco frases utilizando estos verbos.

La secuencia didáctica se completó con una fase de ejercitación donde los alumnos tenían que realizar el siguiente ejercicio del manual como tarea para casa.

Ejercicio 5

Convertirse en realidad

Después de haber pasado un año en Chile, Paula sigue soñando con este país.

Completa con: *convertirse en, hacerse, ir a, ponerse, querer ser, volverse.*

1. Paula nunca había soñado con rica, sino con ayudar, sobre todo a niños.
2. Desde siempre médica, pero hay muchas asignaturas y los exámenes son difíciles.
3. Cuando Paula no aprobó el primer examen en la universidad, muy triste.
4. con la idea de quedarse el verano en casa para preparar el examen pendiente.
5. Nunca le había gustado estudiar, pero entonces en una estudiante aplicada.
6. Unas semanas después, su sueño realidad: aprobó el examen.
7. El año que viene viajar a Chile para hacer prácticas en una clínica.

ANEXO 5

MATERIAL DIDÁCTICO DE LA INSTRUCCIÓN DEL GRUPO D

El siguiente material es el resumen de la presentación del tema ante la clase. La alumna que lo elaboró se basó en el capítulo *Die Übersetzung des deutschen „werden“* de la gramática de Bruyne, así como en el capítulo «Verbos de cambio» del manual Avance Nivel Intermedio-Superior.

La traducción de werden

1.A) Ir a se

- destaca la intención

B) Llegar a (ser)

1. un término o una fase definitiva

ej. Nadie está muy seguro de llegar a viejo.

2. algo que es deseable (begehrenswert) o que necesita esfuerzo y/o tiempo.

ej. Quiero llegar a ser el mejor abogado de la ciudad.

C) Pasar a ser

- el hecho, que tiene lugar un cambio o transición

ej. Celeste estará allí porque hace unos días ha pasado a ser sirvienta de los Ortueta.

2. A) Ir + a dar (en)

- un acontecimiento indeseado

ej. Calla y no hables más de esto, que vas a dar en loca.

B) Ir para o ir(se)

ej. Los que vamos para viejos.

ej. ¿Y no pensaste nunca irte cura?

3.A) Hacerse

- cambio total, considerado positivos
- adjetivos y sustantivos relacionados con profesión religión y política
- de fuerza propia y de esfuerzo volitivo (Willensanstrengung)
- un desarrollo lento si el sujeto no tiene influencia al suceso

ej. Carmen se hizo actriz

B) Meterse

- delante de sustantivos (la profesión o el nivel social)
- en muchos casos no deseados

ej. Mi tía Cecilia decidió meterse monja.

C) Ponerse

- cambio involuntario y transitorio
- adjetivos de colores, de estado físico (enfermo) y de estado anímico (contento)
- un cambio corto de la disposición de ánimo (Gemütszustand) y del comportamiento

ej. Y volvió a ponerse roja.

D) Volverse

- cambio total y duradero
- adjetivos de carácter e ideología
- en muchos casos relacionado con una marca psíquica.
- un cambio profundo (tiefgreifend) y permanente de la disposición de ánimo y del comportamiento.

ej. Te has vuelto anarquista.

ej. ¿Te has vuelto loco?

F) Convertirse

- solo delante de un sustantivo

- *werden* en sentido de *verändern, verwandeln* ej. *Como se trata de gentes que pueden convertirse enemigos, lo más cómodo le parece eliminarles.*

4. Verbos reflexivos

böse werden enfadarse

müde werden cansarse

alt werden envejecerse

reich werden enriquecerse

wach werden despertarse

traurig werden entristecerse

ruhig werden calmarse

krank werden enfermarse

5. A) Estar hecho

- en lugar de como

- en muchos casos es mejor traducirlo con *werden*

ej. Estás hecho un hombre y muy guapo.

B) Devenir

ej. Su responsabilidad devendrá histórica.

ej. No todos los neuróticos devienen escritores

Como repaso los alumnos hicieron el siguiente ejercicio.

Ejercicio

ponerse, volverse, quedarse, hacerse, meter(se) y convertirse

- 1.- Cuando la llamó, muy nerviosa.
- 2.- Pilar, desde que se casó, muy sociable.
- 3.- A pesar de que por un accidente, lleva una vida totalmente normal.
- 4.- Muchos dicen que en el ejército los chicos hombres, pero yo no lo creo.
- 5.- Quierorico.
- 6.- Cuando lo oyó, Ana muy triste.
- 7.- Después de la muerte de su hija, Pedro apático.
- 8.- Cuando le dices que es bonita, roja.
- 9.- Al salir del cuartel, Gregorio a peón de albañil.
- 10.- Como se trata de gentes que pueden en enemigos, lo más cómo les parece eliminarlos.