

Efectos de la instrucción en la adquisición de los verbos "ser" y "estar" por estudiantes angloparlantes

Una comparación de enfoques metodológicos

Alma Barozzi

Newton Country Day School (Newton, EEUU).

almabarrozzi@yahoo.com

Barozzi, A. (2014). Efectos de la instrucción en la adquisición de los verbos "ser" y "estar" por estudiantes angloparlantes: Una comparación de enfoques metodológicos. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2014) 16.

RESUMEN

La presente investigación examina el efecto de tres tipos de instrucción en la adquisición de los verbos copulativos *ser* y *estar* con estudiantes angloparlantes de nivel bajo-intermedio de E/LE en una escuela secundaria. En el estudio experimental se comparan los efectos de una instrucción tradicional (IT) enfocada en la producción con los de dos tipos de instrucción basada en el procesamiento de *input* (IP). Este estudio también examina el efecto del orden de presentación de los elementos de la IP (explicación de reglas antes o después de las actividades de práctica). Los efectos de estos tres tipos de instrucción se comparan con los de la instrucción nula de un grupo de control (C) que no recibe instrucción alguna sobre los dos verbos. Los resultados de los análisis estadísticos destacan el efecto positivo de la IP y de su versión inductiva en la adquisición de las funciones obligatorias de los verbos *ser* y *estar*.

Palabras clave: input, output, input estructurado, procesamiento del input, instrucción de procesamiento, instrucción tradicional, instrucción deductiva, instrucción inductiva

ABSTRACT

The present research examines the effect of three types of instruction on the acquisition of the Spanish verbs ser and estar with high school English-speaking students of a low-intermediate level of S/FL. In the experimental study, the effects of a traditional instruction (TI) focused on production are compared with those of two types of input processing instruction (PI). This study also examines the effect of the order of presentation of the components of PI (rule explanation before or after practice activities). The effects of these three types of instruction are compared with those of the no-instruction control group. The results of the statistical analysis highlight the positive effects of PI and of its inductive version on the acquisition of the obligatory functions of ser and estar.

Keywords: input, output, structured input, input processing, processing instruction, traditional instruction, deductive instruction, inductive instruction

1. INTRODUCCIÓN

El presente estudio aplica la perspectiva cognitiva de la Instrucción de Procesamiento (IP), diseñada por VanPatten en su modelo del Procesamiento del *Input* (1996, 2002, 2004, 2007), a la enseñanza de uno de los elementos gramaticales más complejos de la lengua española – los verbos copulativos *ser* y *estar*. En el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera (LE), el aprendiz recibe *input* y produce *output*. El *input* se define como “las muestras de la lengua meta, orales o escritas, que el aprendiente encuentra durante su proceso de aprendizaje y a partir de las cuales puede realizar ese proceso” y el *output* como “la lengua [oral o escrita] que el aprendiente produce” (Instituto Cervantes 2006). El modelo del Procesamiento del *Input* se enfoca en una etapa temprana del proceso de adquisición – el momento en que el aprendiz procesa el *input* de la LE. En contraste, las metodologías tradicionales consisten en enseñar una regla y luego ponerla en práctica mediante ejercicios de producción. Muchas veces los estudiantes practican los usos de la forma gramatical estudiada sin entender todavía su valor lingüístico. Al intervenir en esta etapa temprana con actividades de *input* estructurado de una manera intencional para alejar al alumno de ciertas estrategias automáticas que suelen dificultarle la comprensión, el profesor optimiza los resultados de la instrucción. Estas actividades solo requieren que el alumno procese la información sin tener que producir la forma, pero para resolver con éxito el ejercicio es imprescindible entender la conexión entre forma gramatical y su significado. Este concepto es clave en el modelo del Procesamiento del *Input*.

Los dos enfoques mencionados – el de índole tradicional, basado en *output* y el que se fundamenta en la IP – son de naturaleza deductiva. Decidimos investigar la efectividad de la metodología con una variante inductiva de la IP, es decir con los componentes instrucción-ejercicios en orden inverso, y la llamamos IPI. Así pues, el objetivo principal del presente trabajo es indagar cuál de los tres enfoques metodológicos – IT, IP, IPI – resultará más eficaz en la enseñanza de la estructura meta.

2. INVESTIGACIONES COMPARATIVAS DE LA IP

El campo de la ASL ha experimentado en los últimos quince años una proliferación de estudios empíricos comparando la eficacia de la IP con la instrucción tradicional (IT) en la adquisición de diferentes estructuras gramaticales en varias L2.

El estudio pionero en esta área fue el de Van Patten y Cadierno (1993), en el que se compararon los efectos de estos dos enfoques metodológicos en la interpretación y producción de los pronombres de complemento directo en español, utilizando la estrategia de primer sustantivo, por parte de estudiantes universitarios norteamericanos. Se usaron tres grupos experimentales – uno de IP, uno de IT y otro de control C, que no recibió ningún tratamiento. Se administró un pretest (antes de la actividad didáctica) y tres postests (uno inmediato, uno dos semanas después y otro un mes después de la instrucción). De los tres grupos, solo el de IP mejoró en la tarea de interpretación y ambos grupos de instrucción mejoraron en la tarea de producción. No nos sorprende que el grupo de IT haya mejorado en la tarea de producción, pues las actividades de *output* que forman parte íntegra de la IT proveen práctica en la producción de la estructura meta. Lo interesante es que el grupo de la IP, que en ningún momento ha tenido que producir la estructura, también obtuvo mejoras en la tarea de producción. Además, el hecho de que este fue el único grupo que también mostró mejoras en la tarea de interpretación parece indicar que la instrucción no solo ayuda en la habilidad de procesar el *input*, sino que también afecta el sistema en desarrollo, de manera que los aprendices puedan tener acceso a la nueva información para luego producirla (VanPatten 1996).

Para determinar si estos resultados se pueden generalizar a otras estructuras gramaticales y a otros idiomas, varios estudios han tratado de replicar el diseño de VanPatten y Cadierno (1993). Cadierno (1995) extendió la investigación al estudio del pretérito perfecto (y al uso de la estrategia de procesamiento léxico) con resultados muy semejantes. Aunque su estudio comprueba la superioridad del enfoque en el *input* de la IP con respecto al enfoque en el *output* de la IT, Cadierno no recomienda eliminar las actividades de *output*. Al contrario, ella aboga por un enfoque graduado del *input* al *output* para modificar el sistema en desarrollo y “luego proveer oportunidades de desarrollar las habilidades de producción” (ibid: 191).

Cheng (1995) quiso verificar si la eficacia de la IP se puede generalizar a una estructura de poco valor comunicativo con un rasgo semántico-aspectual: los verbos copulativos *ser* y *estar* en contextos adjetivales. El procesamiento de estos verbos se relaciona con dos estrategias de la primacía del significado: el principio de la preferencia léxica y el principio de evitar las redundancias. Siendo verbos de poco o nulo valor comunicativo propio, la elección entre ellos se hace no en base a su significado, sino a la intención del hablante. Cheng llevó a cabo su estudio con estudiantes universitarios de cuarto semestre, utilizando tres tipos de tareas de evaluación: una de interpretación y dos de producción – una a nivel de oración y otra de composición guiada. En su primer análisis, en la tarea de interpretación, los grupos de IP e IT mejoraron del pretest al primer posttest (IP>IT>C), pero el puntaje del grupo de IP bajó en el segundo posttest al nivel del grupo de IT (IP=IT>C). En las dos tareas de producción, los dos grupos de instrucción obtuvieron mejoras significativas en los postests, pero no hubo diferencias significativas entre ellos (IP=IT>C). Al reflexionar sobre estos resultados tan distintos de los de VanPatten y Cadierno (1993), Cheng decidió volver a analizar los datos enfocándose solo en el procesamiento de *estar*, ya que la hipergeneralización temprana del verbo *ser* le impedía precisar las causas de sus hallazgos. Efectivamente, esta vez obtuvo resultados semejantes a los de los estudios anteriores.

A estos estudios les siguieron otros que comprobaron la eficacia de la IP con respecto a la IT con otras estructuras gramaticales, tanto en español como en otros idiomas: VanPatten y Wong (2003) con *el faire* causativo en francés, Benati (2005) con el pasado simple en inglés, Buck (2006) con el aspecto progresivo en inglés, entre otros. VanPatten y Sanz (1995) comprobaron el efecto beneficioso de la IP tanto en la producción escrita como en la oral de los pronombres de complemento en español.

Algunos investigadores se centraron en elementos específicos de la instrucción. VanPatten y Oikkenon (1996) quisieron indagar a cuál de sus componentes se debían los efectos beneficiosos de la IP. Los participantes se dividieron en tres grupos: (1) uno que recibió solo información explícita, (2) uno que recibió solo actividades *deinput* estructurado y (3) otro que recibió ambos, es decir la IP completa. El contenido de los materiales era idéntico al de VanPatten y Cadierno (1993) y VanPatten y Sanz (1995). Los resultados comprobaron que las actividades *deinput* estructurado (y las conexiones que se hacen entre forma y significado) tienen el mayor efecto en la interpretación de la estructura meta. En cambio, el grupo de la IT obtuvo mejores resultados en la producción. La sugerencia de que la instrucción explícita pueda no ser necesaria en el aprendizaje llevó a la investigación de este tema con otras estructuras con resultados muy similares: Rosa y O'Neill (1999) con el condicional en situaciones hipotéticas, Romero López (2002) con el pretérito indefinido, Farley (2004) con el subjuntivo, Benati (2004a) con el futuro en italiano y (2004b) con el acuerdo de género en italiano, Sanz y Morgan-Short (2004) con el pronombre de complemento y el orden léxico, con un elemento adicional de retroalimentación explícita. Estos estudios sugieren que la instrucción explícita no juega un papel significativo en el procesamiento de la estructura y que las actividades *deinput* estructurado son suficientes para impactar de forma positiva ese procesamiento. Las actividades *deinput* estructurado parecen proveer la práctica necesaria para que se formen los vínculos entre forma y significado, lo que facilita la adquisición (VanPatten 2002).

Hemos presentado en este apartado una pequeña muestra de la gama de investigaciones basadas en la IP que se han realizado en los últimos quince años. Una gran parte de ellas destacan la mayor efectividad de la IP y sus actividades *deinput* estructurado en comparación con la IT basada en *eloutput*. Otras intentan averiguar cuál de los componentes de la IP tiene el mayor efecto en este éxito, pero ninguna ha tratado de manipular el orden en que se presentan estos componentes. ¿Qué pasaría si en vez de proveer una instrucción explícita de la estructura meta antes de las actividades *deinput* estructurado, se hiciera eso después de haberse realizado las actividades? El presente estudio intenta responder a esta indagación.

3. LOS VERBOS SER Y ESTAR

Mucho se ha escrito y debatido sobre este tema, cuya complejidad se debe no tanto a la multitud de usos de los verbos copulativos, sino a su carácter intercambiable. Los contextos que determinan la elección *deser* o *estar* pueden requerir obligatoriamente uno de los dos verbos o pueden permitir variabilidad entre ellos.

3.1 CONTEXTOS OBLIGATORIOS

En los niveles elementales de enseñanza de E/LE, se presentan los verbos copulativos en contextos discursivos que permiten una sola cópula. Aunque sus funciones son multifacéticas, su fácil clasificación facilita el aprendizaje primero *deser*, luego *deestar*, y pospone por el momento la yuxtaposición de estos verbos en contextos variables.

Se presentase como el verbo que se utiliza para expresar características inherentes y esenciales de un sustantivo (véase Tabla 1). Sus funciones son de describir, clasificar, definir, identificar, generalizar, localizar un evento en el tiempo o en el espacio, indicar la hora, fecha o un período de tiempo. Puede preceder un sustantivo, un pronombre o un sintagma nominal, un adjetivo, un sintagma preposicional o un infinitivo. Se utiliza siempre cuando hay un complemento que es un sustantivo o un pronombre y en expresiones impersonales.

| Funciones obligatorias del verbo <i>ser</i> | Ejemplos |
|--|--|
| Lugar de origen (con <i>de</i> + lugar) Nacionalidad (adjetivo) | Lucía es de Venezuela. Es venezolana. |
| Profesión / Ocupación (con sustantivos) | Sus padres son médicos. Shakira es una cantante famosa. Somos estudiantes. |
| Características: aspecto, personalidad, carácter, religión, filiación política, etc. (con adjetivos / sustantivos + adjetivos) | Migue les alto, moreno y muy simpático. Los monos son cómicos. Cancú nes un lugar precioso. Danie les judío y Nadi es hindú. |
| Identificación / Definición (con sustantivos) | Es la directora del colegio. Los Pirineos son las montañas que separan Francia de España. Júpiter es un planeta. Margarita es la hermana mayor. |
| Generalizaciones | La familia es muy importante. La vida es un sueño. Quer eres poder. |
| Posesión | Los libros no son míos; son de mi amigo. Esa guitarra es de la tía Carmen. |
| Composición, sustancia (con <i>de</i> + sustantivo) | El suéter es de lana. Los muebles son de madera. |
| Hora, fecha, período de tiempo | Son las diez de la mañana. Hoy es lunes. Es el tres de marzo. Es casi primavera. |
| Localización de un evento en tiempo y espacio (con adverbios de tiempo y lugar) | El concierto es a las siete en el teatro. Mi cumpleaños es el seis de octubre. La fiesta es en mi casa. |
| Expresiones impersonales (en 3ª persona singular) | Es importante escuchar con cuidado. Es útil saber un idioma extranjero. Es mejor perdonar que guardar rencor. |

Tabla 1. Funciones obligatorias del verbo *ser*

Se presentan tres funciones principales del verbo *estar* (véase la Tabla 2):

- para ubicar un objeto o indicar su posición
- para expresar una condición percibida como transitoria, resultante de un cambio o susceptible a un cambio (con un adjetivo o un participio pasado)
- para indicar una acción progresiva (con un gerundio)

Estar se debe usar con los adverbios modales *bien* y *mal*, pero no con sustantivos. Las excepciones de los usos de *estar* con sustantivos en algunas expresiones coloquiales no se presentan hasta los niveles más avanzados.

| Funciones obligatorias del verbo <i>estar</i> | | Ejemplos |
|--|---|---|
| Ubicación / Posición (con adverbios o sintagmas preposicionales) | | Los cuadernos están en la mesa. La tienda de zapatos está al lado del banco. El Coliseo está en Roma. |
| Estados | Físicos (con adjetivos) | ¿Cómo estás ? Estoy enferma / cansada. Los platos están limpios / sucios. El vaso está lleno / vacío. |
| | Afectivos (con adjetivos) | Mis amigas están contentas. |
| | Resultados de acciones / cambios de estado (con el participio pasado) | La biblioteca está abierta / cerrada. La ventana está rota. Están muertos. |
| Acciones progresivas (con el gerundio) | | ¿Qué estás haciendo? Estoy estudiando para un examen. |

Tabla 2. Funciones obligatorias del verbo *estar*

3.2 CONTEXTOS VARIABLES

Aunque la mayoría de las funciones de los verbos copulativos son propias a cada uno, *ser* y *estar* comparten los contextos adjetivales. Dado que el 80 por ciento de los adjetivos permiten la variabilidad en el uso de estos dos verbos (Vaño-Cerdá 1982), es fácil entender por qué es precisamente en estos contextos donde yacen las dificultades en su enseñanza y aprendizaje.

Al llegar a este punto en el aprendizaje de *ser* y *estar*, se presupone que el alumno ya comprende las funciones de estos verbos en contextos obligatorios y que ya sabe cuáles adjetivos determinan el uso de cada uno. ¿Pero qué pasa con los adjetivos que permiten ambos verbos? La Tabla 3 da unos ejemplos. En las oraciones 1-7 vemos que los adjetivos expresan una característica inherente cuando ocurren con *ser*, tal como se espera. Sin embargo, los mismos adjetivos con *estar* indican una condición o resultante de un cambio o susceptible a un cambio, es decir un estado temporal. Se puede decir que en estos casos los adjetivos son polisémicos y por tanto sus traducciones son diferentes.

Otro grupo de oraciones (8-11) contiene pares de adjetivos monosémicos. Sus diferencias radican en el grado de permanencia de las características en cuestión. Así pues, *Jorge es tranquilo* indica un rasgo de la naturaleza de Jorge, mientras que *Jorge está tranquilo* se refiere a un estado en un determinado momento, en este caso, en el momento de la enunciación (Solé & Solé 1977). Tienen la misma traducción en inglés.

| <i>Ser</i> +adjetivo | <i>Estar</i> +adjetivo |
|--|--|
| 1. Esa clase es aburrida. <i>That class is boring.</i> | Los alumnos están aburridos en esa clase. <i>The students are bored in that class.</i> |

| | |
|---|--|
| 2. Victores muy listo. <i>Victor is very clever.</i> | Estamos listos para empezar. <i>We're ready to begin.</i> |
| 3. Esta área de la ciudades muy segura. <i>This area of the city is very safe.</i> | Estamos seguros de que queremos ir. <i>We're sure that we want to go.</i> |
| 4. Sofía es muy viva. <i>Sofía is very lively.</i> | Mis abuelos están vivos todavía. <i>My grandparents are still alive.</i> |
| 5. Los Rothchild son muy ricos. <i>The Rothchilds are very rich (wealthy).</i> | Están muy ricos los postres. <i>The desserts are very tasty.</i> |
| 6. Ese hombre es malo. <i>That man is bad (mean).</i> | Manue le está mal/malo. <i>Manuel is ill.</i> |
| 7. Los aguacate son verdes. <i>Avocados are green.</i> | Están muy verdes las bananas. <i>The bananas are too green (not ripe yet).</i> |
| 8. Jorge es tranquilo. <i>Jorge is a calm (by nature).</i> | Jorge est á tranquilo. <i>Jorge is calm (now).</i> |
| 9. La paella es deliciosa. <i>Paella is delicious (a delicious dish).</i> | La paella est á deliciosa. <i>The paella is delicious (now, today, here)</i> |
| 10. Los campesino son pobres. <i>Peasants are poor.</i> | Estoy muy pobre. No tengo ni un centavo en el bolsillo. <i>I'm poor (at the moment). I have no money in my pocket.</i> |
| 11. Miguel es loco. <i>Miguel is crazy (mentally ill).</i> | ¿ Estás loco? ¿Qué te pasa? <i>Are you crazy (mad)? What's wrong with you?</i> |
| 12. Eres muy bonita. <i>You're very pretty.</i> | Estás muy bonita. <i>You look very pretty.</i> |
| 13. Isabeles joven. Tiene 23 años. <i>Isabel is young. She is 23 years old.</i> | ¡ Cómoest á de joven tu abuelo! <i>How young your grandfather looks!</i> |
| 14. Doña Elvira es vieja/anciana. <i>Doña Elvira is old.</i> | Está vieja doña Elvira. <i>Doña Elvira looks old.</i> |
| 15. Es casado. <i>He's married.</i> | Está casado con la prima de Luis. <i>He is married to Luis's cousin.</i> |
| 16. Ana es divorciada. <i>Ana is divorced.</i> | Está divorciada desde hace dos años. <i>She's been divorced for two years.</i> |

Tabla 3. Funciones variables de ser y estar con adjetivos

En ejemplos 12-14, los adjetivos expresan de forma objetiva una característica del sujeto con el verbo *ser*. *Conestar* se describe un estado que refleja la impresión o la opinión del hablante que a veces expresa sorpresa ante una condición inesperada (Silva-Corvalán 1986). En la oración *Doña Elvira es vieja*, se hace una comparación subconsciente del sujeto con otras personas, mientras que *Doña Elvira está vieja* refleja un contraste con un estadio anterior del sujeto, un estado esperado o imaginado por el hablante, es decir con la Doña Elvira que el hablante esperaba ver.

Ser y *estar* son casi intercambiables cuando expresan estado civil (ejemplos 15 y 16). Se utilizase *ser* para colocar al sujeto dentro de una categoría (de personas casadas, divorciadas o viudas), mientras que *conestar* se refiere a un estado resultante de un cambio que muchas veces va modificado por un sintagma preposicional (*Está casado con la prima de Luis*, *Está divorciada desde hace dos años*).

Para concluir, la cópulas *er* expresa de modo objetivo una característica esencial del sujeto cuya validez es independiente del momento de la enunciación. Puede desempeñar las funciones de describir, clasificar, definir, identificar, generalizar, localizar un evento en tiempo o espacio, indicar la hora, fecha o un período de tiempo. Aunque es cierto que en la mayoría de los casos *er* expresa una cualidad más duradera que *estar*, como hemos visto, la distinción tradicional de los verbos *ser* y *estar* en términos de ‘permanente’ y ‘transitorio’ solo trata de una faceta de la cuestión. *Estar* es un verbo más subjetivo que *ser* con un carácter mucho más emotivo que puede reflejar las emociones o la intención del hablante. Puede denotar una condición resultante de un cambio o susceptible a uno. A diferencia de *deser*, la validez de la información en enunciados con *estar* “está circunscrita al momento de la enunciación” (Fernández Leborans 1999: 2366).

4. EL ESTUDIO EMPÍRICO

Empezamos este apartado con las preguntas de investigación y las hipótesis que han guiado el presente estudio. Seguimos con la descripción del diseño experimental, los materiales de instrucción elaborados para los tres grupos experimentales y los instrumentos de evaluación que se han realizado.

4.1 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

La motivación del presente estudio parte de tres preguntas de investigación:

- ¿Tiene el tipo de instrucción (IT, IP, IPi, C) un efecto significativo en la interpretación de mensajes que contienen los verbos copulativos?
- ¿Tiene el tipo de instrucción un efecto significativo en la producción de mensajes que contienen los verbos copulativos?
- ¿Se mantendrán los efectos de la instrucción a través del tiempo?

4.2 HIPÓTESIS

Partiendo de las preguntas de investigación, hemos estructurado las siguientes hipótesis:

1. **Interpretación** – El tipo de instrucción tendrá un efecto significativo en la interpretación de *deser* y *estar*.

- 1a. El grupo IPi obtendrá mejores resultados que el grupo IP en la interpretación de *deser* y *estar*.
- 1b. El grupo IP y el grupo IPi obtendrán mejores resultados que el grupo IT en la interpretación de *deser* y *estar*.
- 1c. Todos los grupos de instrucción (IPi, IP, IT) obtendrán mejores resultados que el grupo C en la interpretación de *deser* y *estar*.

2. **Producción** – El tipo de instrucción tendrá un efecto significativo en la producción de *deser* y *estar*.

- 2a. El grupo IPi obtendrá mejores resultados que el grupo IP en la producción de *deser* y *estar*.
- 2b. El grupo IP y el grupo IPi obtendrán mejores resultados que el grupo IT en la producción de *deser* y *estar*.
- 2c. Todos los grupos de instrucción (IPi, IP, IT) obtendrán mejores resultados que el grupo C en la producción de *deser* y *estar*.

3. **Duración de efectos** – Los efectos de la instrucción se mantendrán a través del tiempo.

- 3a. Los efectos de la IPi resultarán más duraderos que los de la IP.
- 3b. Los efectos de la IP y de la IPi resultarán más duraderos que los de la IT.
- 3c. Todos los tipos de instrucción resultarán más duraderos que el tratamiento C.

4.3 DISEÑO

Con el objetivo de contestar las preguntas y comprobar nuestras hipótesis, es decir, para determinar los efectos de la instrucción en la adquisición de la cópula, hemos diseñado un estudio experimental que compara los efectos de tres tratamientos – uno con enfoque tradicional basado en la producción y dos enfocados en el procesamiento *deinput* – en la adquisición de los verbos *ser* y *estar*. La instrucción basada en el procesamiento consiste en instrucción explícita de la estructura meta seguida de actividades *deinput* estructurado. Para determinar si el orden de estos componentes afecta la adquisición de la cópula, hemos realizado dos tratamientos de instrucción basada en el procesamiento *deinput* que se distinguen sólo en el orden en que se aplican los componentes. Compartimos una unidad temática que utiliza la IP en la enseñanza de *ser* y *estar* en el apéndice.

Los participantes, 46 alumnos del curso bajo-intermedio de una escuela secundaria privada del área de Boston, se dividieron en cuatro grupos experimentales que correspondían a las cuatro clases intactas de Español 2 y se asignaron al azar a uno de los tratamientos: (1) un grupo que recibe instrucción tradicional (IT), (2) un grupo que recibe instrucción basada en el procesamiento *deinput* (IP), (3) un grupo que recibe instrucción basada en el procesamiento con secuencia inversa de componentes (IPi), es decir actividades *deinput* estructurado seguidas de instrucción explícita y (4) un grupo de control que no recibe ninguna instrucción sobre el tema (C).

El conocimiento de los participantes con respecto al uso de los verbos copulativos se evaluó en cuatro momentos distintos: (1) antes del tratamiento, (2) inmediatamente después del período de instrucción, (3) tres semanas después y (4) cuatro meses más tarde. Para evitar el efecto indeseado de distintos niveles de dificultad de los cuatro tests, se crearon cuatro versiones lo más equivalentes posible de un mismo test. Cada versión consistió en cuatro ejercicios: dos de interpretación y dos de producción, aunque para el propósito de nuestro estudio solo contamos una tarea de interpretación y una de producción.

Las tres variables independientes de nuestro estudio son el tipo de instrucción, el tipo de tarea y el momento de la evaluación. El puntaje obtenido en cada uno de los tests es la variable dependiente. Por lo tanto, es un diseño multivalente (tres grupos experimentales y uno de control) factorial (tres variables independientes o factores). La Tabla 4 representa el diseño de la investigación.

| Tiempo del test (con relación al tiempo de instrucción) | Tipo de tarea | Tipo de instrucción | | | |
|---|----------------|----------------------------------|---|---|-----------------------------|
| | | IT Instrucción tradicional | IP Instrucción de procesamiento (secuencia normal) | IPi Instrucción de procesamiento (secuencia inversa) | C Ninguna instrucción |
| Anterior (Pretest) | interpretación | ? | ? | ? | ? |
| | producción | ? | ? | ? | ? |
| Inmediato (Postest 1) | interpretación | ? | ? | ? | ? |
| | producción | ? | ? | ? | ? |
| 3 semanas después (Postest 2) | interpretación | ? | ? | ? | ? |
| | producción | ? | ? | ? | ? |
| 4 meses después (Postest 3) | interpretación | ? | ? | ? | ? |
| | producción | ? | ? | ? | ? |

Tabla 4. El diseño de la investigación

4.4 MATERIALES

4.4.1 FASE PRELIMINAR

Pocos días antes del comienzo de la instrucción, los participantes completaron los siguientes documentos:

- Una *autorización de consentimiento* a la participación en el estudio firmada por los padres
- Una *encuesta personal* que solicitaba información sobre su L1 y la de los padres, el nivel obtenido en cada LE, el lugar, tiempo de estudio y contextos de uso de dichas lenguas
- Para asegurar que la instrucción fuera significativa para todos los grupos experimentales, se pasó una *prueba de nivelación* con 25 preguntas de escogencia múltiple sobre una variedad de estructuras gramaticales que no incluía los verbos copulativos. Los resultados de esta prueba mostraron que los grupos eran estadísticamente equivalentes en sus conocimientos de la gramática del español.
- El *Pretest*, que se administró durante la clase anterior al comienzo de la instrucción experimental.

4.4.2 FASE DE INSTRUCCIÓN

Hemos diseñado unidades didácticas para dos tipos de instrucción, IT e IP, equilibradas en términos de nivel de dificultad y de tiempo total de dedicación a las actividades.

4.4.2.1 LOS INSTRUMENTOS DE LA IT

Las herramientas de la IT consistieron en una primera etapa de instrucción explícita sobre las funciones obligatorias *deser yestar* seguida de actividades de producción. Se explicaron primero los usos principales *deser* (**Módulo 1**) y se dieron ejemplos de cada uno. Muchas de estas funciones se habían enseñado el año anterior, pero algunas eran material nuevo. En las dos actividades de producción que seguían esta explicación, los informantes tenían que:

- A. rellenar los espacios en blanco con la forma adecuada *deser*
- B. contestar preguntas con frases completas usando formas *deser*

El **Módulo 2** empezó con una explicación de las funciones obligatorias *deestar* con ejemplos de cada una. Las actividades de producción consistían en:

- C. rellenar espacios con la forma adecuada *deestar*
- D. emparejar los sujetos de la primera columna con palabras de la segunda y agregar la forma correcta *deestar* para formar oraciones correctas y, en algunos casos, verdaderas
- E. completar las preguntas dadas con la forma correcta *deser oestar* en base a la información que se proporciona en las respuestas correspondientes
- F. en parejas, leer una conversación y luego formar oraciones usando formas *deser yestar* basadas en la conversación y en una tabla que contiene datos de cada personaje mencionado.

El **Módulo 3** trataba de las funciones variables *deser yestar* en contextos adjetivales. Se empezó con una explicación de todos los usos de la cópula - una breve mención de las funciones obligatorias de los Módulos 1 y 2 más cuatro contextos variables - seguida de ejemplos. Las actividades de producción consistían en:

- G. llenar los espacios con la forma adecuada *deser oestar*
- H. después de escuchar cada oración en inglés, decidir si la frase correspondiente en español debe usar *ser oestar*
- I. escoger una de las cinco estrellas latinas cuya información bibliográfica se incluye y escribir una descripción usando formas *deser yestar*
- J. en parejas, hacer preguntas de tipo Sí/No para adivinar la persona descrita por el compañero

4.4.2.2 LOS INSTRUMENTOS DE LA IP

Instrucción explícita

La unidad didáctica enfocada en el procesamiento *delinput* empezó con la misma instrucción explícita de la IT, seguida de un elemento de concientización de algún rasgo formal *delinput*. El instructor intentó alejar al alumno de una o más estrategias de procesamiento que tiende a usar de forma inconsciente para acercarse a dicha estructura. Intentamos alterar la estrategia de procesamiento P1a de VanPatten (1996, 2004) que dice que los aprendices procesan *elinput* por el significado antes de que por la forma. Así pues, en el **Módulo 1** señalamos la tendencia de pasar por alto el *verboser*, palabra de poco valor comunicativo en la oración. El *verboser* tiene una función de identificación, es decir que se podría reemplazar por el signo de igualdad en muchas oraciones. En el **Módulo 2** hicimos hincapié en la tendencia de angloparlantes de sobregeneralizar el uso *deser* a muchos contextos adjetivales e intentamos centrar la atención del alumno en los relativamente pocos casos en que se usa *estar*. También señalamos que, a diferencia *deser*, el reemplazo del verbo *estar* por el signo de igualdad no resulta en una equivalencia. En el **Módulo 3** reiteramos los elementos de concientización mencionados en los Módulos 1 y 2 y subrayamos la importancia de fijarnos en el verbo copulativo que se está usando en cada instante y en todos los rasgos semánticos que cada uno conlleva.

Actividades de *input* estructurado

A diferencia de la IT, las actividades que siguen no requieren que los aprendices produzcan la estructura meta, sino que la procesen en *elinput* mientras se concentran en el significado. Las actividades son las siguientes:

1. actividad afectiva y referencial de interpretación de opción múltiple *coninput* escrito (Módulo 1 – SER)
2. actividad referencial de opción binaria (verdadero/falso) *coninput* oral (Módulo 1 – SER)
3. actividad mayormente afectiva de producción de opción múltiple *coninput* escrito (Módulo 2 – ESTAR)
4. actividad referencial de interpretación de opción múltiple con *input* escrito (Módulo 2 – ESTAR)
5. actividad referencial de interpretación que consiste en emparejar oraciones con los dibujos correspondientes; *input* escrito (Módulo 2 – SER/ESTAR)
6. actividad referencial de producción que consiste en proporcionar información por escrito con base en mapas y conocimientos de geografía; *input* oral (preguntas) y visual (mapas) (Módulo 2 – SER/ESTAR).
7. actividad afectiva de producción de opción múltiple *coninput* escrito (Módulo 3 – mayormente ESTAR)
8. actividad referencial de interpretación de opción binaria *coninput* escrito (Módulo 3 – SER/ESTAR)
9. actividad referencial de interpretación de opción binaria *coninput* escrito (Módulo 3 – SER/ESTAR)
10. actividad referencial de interpretación de opción binaria *coninput* oral (Módulo 3 – SER/ESTAR)

Al diseñar estas actividades, hemos seguido los siguientes principios, esbozados en VanPatten (1993) y elaborados en Lee y VanPatten (1995), VanPatten (1996) y Wong (2003a).

1. Se debe enseñar un elemento a la vez.
2. Es necesario enfocar la atención del alumno en el significado.
3. Las actividades deben progresar de la oración al discurso interconectado.
4. Las actividades deben incluir componentes orales y escritos.
5. Los alumnos deben hacer algo con *elinput*.
6. Hay que tener en cuenta las estrategias de procesamiento.

Si estamos conscientes de las estrategias de procesamiento de nuestros alumnos, podemos alejarlos de su manera automática de procesar la forma mediante estrategias ineficientes. Las actividades A-F de esta unidad didáctica sistemáticamente estimulan a los alumnos a fijarse en una estructura de poco valor comunicativo. Para suplir su tendencia de sobregeneralizar el uso *deser* a todos los valores de la cópula, los hacemos conscientes de las relativamente pocas funciones *deestar*.

4.4.2.3 LOS INSTRUMENTOS DE LA IPI

Esta unidad didáctica se diferencia de la IP en el orden de sus componentes. Empieza con las mismas actividades de *deinput* estructurado y termina con la instrucción explícita de la estructura meta seguida del mismo elemento de concientización de un rasgo formal de la cópula. La única diferencia radica en la forma en que se relacionan. Por ejemplo, antes de comenzar las actividades se les pide a los alumnos que se fijen en cada situación en los usos de *deser yestar* (un ejemplo de realce implícito de *deinput*), lo que implica que, por falta de una explicación gramatical, tienen que recurrir a los conocimientos adquiridos en una unidad didáctica relativamente corta el año anterior. Después de terminar las Actividades A y B (Módulo 1) se les indican las respuestas correctas sin ninguna explicación. Si preguntan por la razón de cierta respuesta, se les dice simplemente que se les dará muy pronto la explicación, pero que por el momento traten de formular ellos mismos alguna regla (método inductivo). Se hace lo mismo con Actividades C y D, y luego con E y F. La instrucción explícita empieza con una observación, i.e. "Como habrán observado en las Actividades..."

La Figura 1 muestra el orden de aplicación de los distintos componentes dentro de cada tratamiento.

| IT | IP | IPi |
|----------------------------|---|--|
| Instrucción explícita ? | Instrucción explícita Elemento de concientización ? | Actividades de <i>deinput</i> ? |
| Actividades de output | Actividades de <i>deinput</i> | Instrucción explícita Elemento de concientización |

Figura 1. Orden de aplicación de los componentes dentro de cada tipo de instrucción

4.4.3 FASE DE EVALUACIÓN

4.4.3.1 LAS PRUEBAS

Se prepararon cuatro versiones equivalentes de un mismo test (A, B, C, D), que se administraron al azar a los cuatro grupos según se indica en la Tabla 5.

| Grupo de instrucción | Pretest | Postest 1 | Postest 2 | Postest 3 |
|----------------------|---------|-----------|-----------|-----------|
| IP | A | D | C | B |
| IPi | B | A | D | C |
| IT | C | B | A | D |
| C | D | C | B | A |

Tabla 5. Correspondencia entre las versiones de los tests y los grupos de instrucción

Cada prueba consiste en cuatro secciones:

I. Actividad de interpretación auditiva de las funciones obligatorias *deser yestar*

En esta sección las alumnas tienen que indicar si las diez oraciones que escuchan son verdaderas en el presente (ahora/hoy) o generalmente/siempre.

§ Estamos preocupados por la situación económica.

§ Paola es la mejor amiga de mi madre.

II. Actividad de interpretación lectora de las funciones variables *deser yestar*

En esta sección las alumnas tienen que escoger la mejor interpretación en inglés de cada una de las diez oraciones en español.

§ ¡Está viva la chica!

1. *The speaker is surprised to see that the girl has survived an accident.*

2. *The speaker finds the girl very lively.*

§ El pescado es mucho mejor.

1. *The speaker thinks the fish is much tastier today than in the past.*
2. *The speaker is recommending the fish over another dish.*

III. Actividad de producción escrita de las funciones obligatorias *deser y estar*

En esta sección las alumnas tienen que escoger la forma del verbo copulativo que mejor completa cada oración.

§ _____ las once de la mañana.

(a) Son (b) Están

§ Mis padres _____ viajando por Europa.

(a) son (b) están

IV. Actividad de producción escrita de las funciones variables *deser y estar*

Esta actividad contiene diez oraciones en inglés. Las alumnas tienen que escribir la forma del infinitivo del verbo copulativo que mejor expresaría en español el significado de la oración en inglés.

§ *Don't be so tiresome, Carlos.* _____

§ *Marisol looks beautiful in her new dress.* _____

4.4.3.2 LA PUNTUACIÓN

Cada prueba contiene cuatro secciones de diez preguntas por un total de 40 puntos - 20 de interpretación y 20 de producción, 20 de las funciones obligatorias y 20 de las variables. Las preguntas se formularon de tal manera para que solo hubiera dos posibles respuestas para cada una: correcto o incorrecto.

Nos limitamos en esta investigación a las funciones obligatorias de los verbos copulativos, es decir en dos secciones de cada prueba, una de interpretación y una de producción, para un total de 20 puntos (secciones I y III en la Tabla 6).

| Sección (número de preguntas) | Funciones copulativas | Tipo de tarea |
|----------------------------------|-----------------------|----------------|
| I(10) | obligatorias | interpretación |
| II(10) | variables | interpretación |
| III(10) | obligatorias | producción |
| IV(10) | variables | producción |

Tabla 6. Clasificación de los componentes de los tests según función y tipo de tarea

5. RESULTADOS

El diseño de nuestro estudio consistió en cuatro tratamientos didácticos – tres tratamientos experimentales (IT, IP, IPI) más el tratamiento nulo del grupo de control (C). Las evaluaciones se llevaron a cabo en cuatro momentos distintos: (1) antes del tratamiento, (2) inmediatamente después del período de instrucción, (3) tres semanas después y (4) cuatro meses más tarde. Cada evaluación consistió en dos tareas de interpretación, una en contextos obligatorios y una en contextos variables, y dos tareas de producción, una en contextos obligatorios y una en contextos variables, para un total de 40 respuestas. Puesto que la presente investigación se limita a los contextos obligatorios, se recogieron 20 respuestas en cada test, para un total de 320 respuestas. Las tres variables independientes – el tipo de instrucción, el tipo de tarea y el momento de la evaluación – se midieron por el puntaje obtenido en cada uno de los tests, que es la variable dependiente.

Con el objetivo de contestar las preguntas de investigación y comprobar las hipótesis, se han llevado a cabo análisis de varianza de un factor. Para asegurar la homogeneidad de los cuatro grupos, se sometieron primero los resultados del test de nivelación a un análisis de significancia entre las medias de todos los grupos.

Para contestar las primeras dos preguntas de investigación, que examinan el efecto de la instrucción sobre la interpretación y la producción de oraciones que contienen los verbos *ser* y *estar*, se sometieron todos los puntajes obtenidos a una serie de análisis intergrupales de significancia de las diferencias entre las medias con todas las combinaciones de grupos posibles. Los resultados de estas comparaciones indican cuáles tratamientos son superiores al tratamiento nulo. Las comparaciones entre pares de grupos experimentales determinan los méritos relativos de cada método experimental. La variable intergrupales es el tipo de instrucción (IT, IP, IPI o C).

Para contestar la tercera pregunta de investigación, respecto al efecto del momento de la evaluación sobre la interpretación y la producción de enunciados con los verbos *ser* y *estar*, los análisis de significancia se llevaron a cabo dentro de cada grupo de instrucción y la variable intragrupal es el momento de la evaluación, que corresponde a uno de los cuatro tests – el pretest y los postests 1, 2 y 3.

Todos los análisis, tanto intergrupales como intragrupal, se realizaron dos veces – con las tareas interpretativas y productivas. Las Tablas 7 y 8 resumen los efectos de los resultados de los análisis intergrupales sobre las Hipótesis 1 y 2. Las diferencias significativas entre grupos de instrucción nos llevaron a confirmar o rechazar las hipótesis, pero cuando la comparación de los resultados no produjo diferencias significativas, hablamos en términos de tendencias. Una valoración subjetiva visual de los gráficos indica tendencias que, a pesar de no tener significación estadística, vale la pena mencionar. En los casos en los que sí hubo diferencias significativas entre los grupos, no tenía sentido hablar de tendencias; estos se denotan por un asterisco (*) en la columna \bar{T} y un † señala una tendencia fuerte. La Tabla 7 resume tanto los resultados estadísticamente significativos de la tarea de interpretación y su relevancia sobre la Hipótesis 1, como las tendencias que se han notado.

| Hipótesis 1 IPI>IP>IT>C | 1a. IPI > IP | | 1b. IP, IPI > IT | | | | 1c. IP, IPI, IT > C | | | | |
|---|------------------|----|-------------------|----|----------|----|---------------------|-----|---------|---|--------|
| | | | IP > IT | | IPI > IT | | IP > C | | IPI > C | | IT > C |
| Diferencia Significativa (DS) o Tendencia (T) | DS | T | DS | T | DS | T | DS | T | DS | T | DS |
| Postest 1 | no | sí | Sí | * | Sí | * | no | sí† | Sí | * | no |
| Postest 2 | no | sí | no | no | no | no | Sí | * | Sí | * | Sí |
| Postest 3 | no | sí | no | no | no | sí | no | sí† | Sí | * | no |
| Postests 1, 2, 3 | no | sí | no | Sí | Sí | * | Sí | * | Sí | * | Sí |
| Resolución | rechazada | | confirmada | | | | confirmada | | | | |

Tabla 7. Efecto de los resultados de la tarea de interpretación sobre la Hipótesis 1

La Tabla 8 resume los resultados de los análisis intergrupales de la tarea de producción y sus efectos sobre la Hipótesis 2.

| Hipótesis 2 IPI>IP>IT>C | 1a. IPI > IP | | 1b. IP, IPI > IT | | | | 1c. IP, IPI, IT > C | | | | |
|---|------------------|----|------------------|----|----------|----|---------------------|-----|---------|-----|--------|
| | | | IP > IT | | IPI > IT | | IP > C | | IPI > C | | IT > C |
| Diferencia Significativa (DS) o Tendencia (T) | DS | T | DS | T | DS | T | DS | T | DS | T | DS |
| Postest 1 | no | no | no | sí | no | no | Sí | * | no | sí† | no |
| Postest 2 | no | no | no | sí | no | sí | no | sí† | Sí | * | no |
| Postest 3 | no | sí | no | no | no | no | no | no | no | sí† | Sí |
| Postests 1, 2, 3 | no | sí | no | sí | no | no | Sí | * | Sí | * | Sí |
| Resolución | rechazada | | rechazada | | | | confirmada | | | | |

Tabla 8. Efecto de los resultados de la tarea de producción sobre la Hipótesis 2

Para abordar el tema de la duración de los efectos observados a través del tiempo, hemos realizado análisis de significancia de los resultados de los tests de interpretación y de producción en los cuatro momentos de evaluación para cada uno de los grupos. Los hallazgos de la tarea de interpretación se resumen en la Tabla 9.

| Grupo | IT | | IP | | IPi | | C | |
|---|--------|---------|----|---------|-----|---------|--------|---------|
| | DS | I | DS | I | DS | I | DS | I |
| Diferencia Significativa (DS) o Tendencia (T) | | | | | | | | |
| PreT ? Post-1 | no | Sí(+) | no | Sí(+) | no | Sí† (+) | no | no |
| Post-1 ? Post-2 | no | Sí(+) | no | no | no | no | Sí (-) | * |
| PreT ? Post-2 | Sí (+) | * | no | Sí(+) | no | Sí† (+) | no | Sí† (-) |
| Post-1 ? Post-3 | no | no | no | Sí† (-) | no | Sí† (-) | Sí (-) | * |
| Post-2 ? Post-3 | no | Sí† (-) | no | Sí(-) | no | Sí† (-) | no | no |
| PreT ? Post-3 | no | no | no | no | no | no | no | Sí†(-) |

Tabla 9. Comparaciones de medias entre los tests de la tarea de interpretación

Los resultados de las comparaciones intragrupalas de la tarea de producción se resumen en la Tabla 10.

| Grupo | IT | | IP | | IPi | | C | |
|---|----|-------|--------|---------|--------|-------|----|---|
| | DS | I | DS | I | DS | I | DS | I |
| Diferencia Significativa (DS) o Tendencia (T) | | | | | | | | |
| PreT ? Post-1 | no | Sí(+) | Sí (+) | * | Sí (+) | * | no | r |
| Post-1 ? Post-2 | no | Sí(-) | no | Sí†(-) | no | no | no | r |
| PreT ? Post-2 | no | no | no | Sí(+) | Sí (+) | * | no | r |
| Post-1 ? Post-3 | no | no | Sí (-) | * | no | Sí(-) | no | r |
| Post-2 ? Post-3 | no | Sí(+) | no | Sí †(-) | no | Sí(-) | no | r |
| PreT ? Post-3 | no | Sí(+) | no | no | no | Sí(+) | no | r |

Tabla 10. Comparaciones de medias entre los tests de la tarea de producción

6. DISCUSIÓN

Hemos tratado de responder a las siguientes preguntas de investigación:

·¿Tiene el tipo de instrucción (IT, IP, IPi, C) un efecto significativo en la interpretación de mensajes que contienen los verbos copulativos?

- ¿Tiene el tipo de instrucción un efecto significativo en la producción de mensajes que contienen los verbos copulativos?
- ¿Se mantendrán los efectos de la instrucción a través del tiempo?

6.1 TAREA DE INTERPRETACIÓN

Al analizar los datos de la interpretación, encontramos que el grupo IPi no obtuvo resultados significativamente superiores a los del grupo IP, aunque sí hubo tendencias en esa dirección en todos los postests. El grupo IP (y por consiguiente IPi) alcanzó mejoras significativas en comparación con el IT solamente en el postest inmediato, pero estas no se mantuvieron hasta los postests aplazados. El hecho de que los grupos que recibieron un tipo de instrucción de procesamiento obtuvieran resultados superiores a los del grupo IT en las tareas de interpretación inmediatamente después de la instrucción sugiere que los ejercicios de práctica con *input* estructurado le ayudan al alumno a interpretar la estructura meta. Esta observación se ajusta a los hallazgos de otros estudios que comparan los efectos de la IP con los de la IT (véase la Tabla 7 en el Capítulo 3).

Todos los grupos de instrucción resultaron ser significativamente superiores al grupo C en la interpretación de la cópula solamente en el Postest 2, pero lo más notable es que el grupo IPi fue el único que logró estos resultados en todos los postests. Esto sugiere que los ejercicios de *input* estructurado sin el beneficio de una instrucción previa impulsan al alumno a formar conexiones entre la forma y el significado y que la instrucción que sigue fortalece aún más estas conexiones. Es posible que al hacer estos ejercicios, el alumno se forme, de modo consciente o subconsciente, una idea de las reglas gramaticales que se refuerzan luego a través de la instrucción.

La respuesta a la primera pregunta de investigación es afirmativa. Los grupos que recibieron la instrucción de procesamiento superaron al grupo IT inmediatamente después de la instrucción. Todos los grupos de instrucción superaron al grupo C en el Postest 2 y el grupo IPi logró estos resultados en todos los postests.

6.2 TAREA DE PRODUCCIÓN

En la evaluación de los datos de producción, el panorama no es tan nítido. El grupo IPi no resultó ser significativamente superior al IP en ninguno de los postests, tampoco IP con respecto a IT, aunque sí hubo tendencias en los Postests 1 y 2. Curiosamente, el grupo IT fue el único que mejoró en el Postest 3, aunque no de forma significativa. Todos los grupos mostraron tendencias positivas con respecto al grupo C en todos los postests y las medias de los puntajes obtenidos en los tres postests para cada grupo [(Post-1 + Post-2 + Post-3) resultaron ser significativamente superiores a la media del grupo C. El análisis de los datos de producción no produjo resultados tan homogéneos como el de los datos de interpretación. Cada uno de los grupos de instrucción resultó superior al grupo C en algún postest (IP en Postest 1, IPi en Postest 2 e IT en Postest 3), lo que era de esperar, pero no hubo un solo grupo que resaltara de forma significativa en todos los postests. Así pues, ninguno de los tratamientos resultó ser superior a otro en la producción de la cópula, pero cada uno de ellos superó los puntajes del grupo C en algún momento de evaluación post-instrucción.

Tal parece que la instrucción de procesamiento no resultó ser más beneficiosa que la IT en la producción de los verbos copulativos, por lo menos no de forma estadísticamente significativa. Es muy posible que esto se deba a los ejercicios de práctica basados en la producción al que el grupo IT fue expuesto después de la instrucción. Sin embargo, debemos precisar que esta práctica no fue suficiente para darle una ventaja significativa al grupo IT en la tarea de producción. Parece que cualquier ventaja fue anulada por los beneficios de los ejercicios de *input* estructurado de las dos instrucciones de procesamiento.

La respuesta a la segunda pregunta de investigación es negativa. Todos los grupos de instrucción obtuvieron resultados superiores al grupo de control, lo que indica que la instrucción, pero no el tipo de instrucción, tuvo un efecto significativo en la producción de los verbos *ser* y *estar*. Estos resultados están de acuerdo con los de otros estudios comparativos de estas instrucciones que señalan el efecto positivo de la IP en la interpretación y un rendimiento estadísticamente equivalente en la producción de los dos verbos.

6.3 DURACIÓN DE LOS EFECTOS

En cuanto al efecto prolongado de la instrucción, el grupo IT fue el único que mantuvo los efectos hasta el segundo posttest en las tareas de interpretación. En las tareas de producción, todos los grupos experimentales aumentaron del Pretest al Posttest 1, pero el grupo IPi fue el único que mantuvo este efecto hasta el segundo posttest. Parece pues que en el sostenimiento de los efectos de la instrucción, la IT resultó más eficaz en la interpretación y que la IPi se destacó en las tareas de producción. Estos resultados inesperados se tratan en el apartado 7.1, que discute las limitaciones de la investigación.

En base a estas observaciones, debemos responder de forma afirmativa a la tercera pregunta de investigación para el grupo IT en la interpretación y para el grupo IPi en la producción de los verbos copulativos.

A modo de conclusión, resumimos los resultados de todos los análisis estadísticos y la resolución de las hipótesis en la Tabla 11.

| | | | |
|--|-----------------------------|-------------------------|---|
| 1 Interpretación | 1a – IPi > IP | rechazada | IPi > IP en todos los postests (tendencia). |
| | 1b – IP, IPi > IT | aceptada | IP, IPi > IT solo en Post-1 |
| | 1c – IPi, IP, IT > C | aceptada | IPi, IP, IT > C solo en Post-2 Solo IPi > C en todos los postests |
| 2 Producción | 2a – IPi > IP | rechazada | IPi > IP en ninguno de los postests |
| | 2b – IP, IPi > IT | rechazada | IP > IT en Post-1 y Post-2 (tendencia) Solo IT realizó aumentos en Post-3 (tendencia) |
| | 2c – IPi, IP, IT > C | aceptada | IPi, IP, IT > C en todos los postests (tendencia) IPi, IP, IT > C en (Post-1 + Post-2 + Post-3) IP > C en Post-1; IPi > C en Post-2; IT > C en Post-3 |
| 3 Duración de efectos | 3a – IPi > IP | rechazada (I) | No (interpretación) |
| | | aceptada (P) | IPi > IP en PreT ? Post-2 (producción) |
| | 3b – IP, IPi > IT | rechazada (IP) | No. IT > IP en Post-1 y Post-2 (interpretación) No. (producción) |
| | | aceptada (P) (IPi) | Sí. PreT ? Post-1 y PreT ? Post-2 (producción) No. (interpretación) |
| | 3c – IPi, IP, IT > C | rechazada (I) (IP, IPi) | IP e IPi no realizaron efectos duraderos después de Post-1 (interpretación) |
| | | aceptada (I) (IT) | Solo IT > C en Post-1 y Post-2 (interpretación) |
| | | aceptada (P) (IPi) | Solo IPi mostró efectos duraderosPreT ? Post-1 yPreT ? Post-2(producción) |
| | | rechazada (P) (IP, IT) | IP solo mostró efectos duraderosPreT ? Post-1 IP e IT no mostraron efectos duraderos después de Post-1 (producción) |

Tabla 11. Resolución de las hipótesis

7. CONCLUSIONES

Hemos comparado el efecto de dos tipos de instrucción – la IT, basada en el output, y la IP, que parte de la teoría del procesamiento *deinput*. Los resultados obtenidos pueden servir para arrojar luz sobre la relación entre teorías de ASL y sus aplicaciones pedagógicas en el aula.

Al comparar los efectos de las dos instrucciones de procesamiento, hemos encontrado que la IPI superó a la IP en varios momentos de evaluación, aunque no de forma significativa. Sin embargo, estas tendencias hicieron que el grupo IPI fuera el único que superara al grupo C de forma significativa en todos los postests de la tarea de interpretación. Los grupos IP e IPI superaron al grupo IT en la misma tarea inmediatamente después de la instrucción. Por lo tanto podemos concluir que:

- las dos instrucciones de procesamiento, medidas inmediatamente después de haber concluido la instrucción, resultaron más beneficiosas que la IT en la interpretación de oraciones que contienen la cópula
- la IPI resultó superior a las otras formas de instrucción en comparación con la instrucción nula en todos los postests de la tarea de interpretación. Sin embargo, estos resultados no se mantuvieron en la tarea de producción, en la que ningún grupo de instrucción resultó superior a otro.

Tal parece que la instrucción basada en el procesamiento *deinput*, especialmente cuando el orden de los componentes se invierte, es una herramienta valiosa en la habilidad de interpretar oraciones *conser yestar*. ¿Cuáles son las implicaciones de esta conclusión? Es posible que los ejercicios *deinput* estructurado previos a la instrucción no solo impulsen al alumno a formar conexiones entre forma y significado, sino que también lo lleven a formarse, de modo consciente o subconsciente, una idea de las reglas gramaticales subyacentes, luego reforzadas por la instrucción. Esta versión inductiva de la instrucción enfocada en el procesamiento del *input* sin embargo no logró los mismos resultados en la producción tal vez porque no tuvo la ventaja del grupo IT con ejercicios de producción después de la instrucción.

Al examinar la duración de los efectos de estas instrucciones, hemos notado que solo el grupo IPI mostró efectos duraderos significativos del Pretest hasta el segundo posttest (tres semanas después de la instrucción) en la tarea de producción. Otra vez observamos los beneficios de la IPI, pero esta vez en el mantenimiento de la información adquirida durante la instrucción en la tarea de producción. Debemos notar que IPI mostró tendencias positivas fuertes en la interpretación. En cambio, el grupo IT se destacó en los efectos duraderos que mostró en comparación con los grupos IP y C en la tarea de interpretación. Es difícil explicar por qué IPI e IT no mostraron efectos duraderos significativos en las mismas tareas en las que sobresalieron después de la instrucción.

En cuanto a la durabilidad de los efectos hasta cuatro meses después de la instrucción, no hubo mejoras significativas en ninguno de los grupos, aunque IPI e IT mostraron tendencias positivas en la tarea de producción.

A pesar de los beneficios obtenidos por los grupos que recibieron la instrucción de procesamiento, nuestros hallazgos no niegan la importancia de las actividades enfocadas en la producción. Cheng (1995) mantiene que las actividades *deinput* estructurado ayudan al estudiante a cambiar la representación mental de la relación entre la forma y el significado antes de poder usar la información adquirida en *eloutput* y sugiere que se hagan ejercicios de input estructurado seguidos por actividades de producción.

En su estudio de los efectos de la instrucción basada en el procesamiento y la producción en la adquisición de subordinadas con subjuntivo e infinitivo, Kirk (2008) encontró que “los efectos del uso exclusivo de la IP son tan buenos en cantidad y más duraderos que los efectos de la combinación de IP + producción”.

Los resultados de estas y otras investigaciones sobre la utilidad de los ejercicios enfocados en la producción, al igual que algunos resultados positivos que hemos obtenido en el presente estudio para la IT, sugieren la necesidad de seguir investigando los méritos de la IT y la IP para encontrar la mejor forma de combinar ejercicios *deinput* estructurado con práctica enfocada en *eloutput* para lograr que los dos se complementen de la manera más ventajosa posible.

7.1 LIMITACIONES DEL ESTUDIO Y SUGERENCIAS PARA INVESTIGACIONES FUTURAS

La limitación principal de esta investigación es el tamaño reducido de la muestra. Empezamos el estudio con 46 alumnos (C = 11, IP = 12, IPI = 12, IT = 11, que luego se redujeron a 9 en la tarea de interpretación). Es muy posible que algunos de los resultados inesperados que obtuvo el grupo IT, como el aumento del Post-1 al Post-2 en la tarea de interpretación y el aumento del Post-2 al Post-3 en la de producción, se deban al tamaño del grupo (9 en interpretación y 11 en producción).

Aunque tratamos de crear entornos de aprendizaje e instrumentos de evaluación lo más equivalentes posible para los cuatro grupos experimentales, siempre existen algunas variables intervinientes que afectan los resultados de forma imprevisible. Una multitud de factores pueden influir en el estado de ánimo de algún grupo, como la hora de la clase (la primera clase del día, la última, antes o después del almuerzo, antes de un examen difícil, etc.). Aunque estas variables no son generalmente fáciles de reconocer, el profesor que conoce bien a sus alumnos intuye el estado de ánimo de su clase. Así fue que la investigadora vislumbró en varias ocasiones un cambio de ánimo – impaciencia, aburrimiento, cansancio – que sospecha haber causado resultados algo inferiores en algunas evaluaciones. Cuando los alumnos saben que su rendimiento no afecta la nota que recibirán en la clase, les falta la motivación para superarse. Para remediar eso, se sugiere computar los resultados de estas evaluaciones como cualquier otra evaluación y llevar a cabo la instrucción y las evaluaciones no como si fuesen un experimento, sino como cualquier otra unidad didáctica.

Sin embargo, los resultados inesperados que obtuvimos en la medición del efecto de la instrucción no parecen haber sido un efecto de una variable interviniente que pudiese influir en el estado de ánimo de cierto grupo en un momento determinado de evaluación. Si así fuese, habríamos notado discrepancias similares en las dos pruebas del mismo test. El grupo IT logró mejoras significativas en el Postest 2 en la tarea de interpretación y en el Postest 3 en la tarea de producción, lo que podría señalar un defecto en el diseño de los instrumentos de evaluación correspondientes. En una prueba compuesta de diez preguntas, cualquier desigualdad en solo una pregunta en una de las versiones del test puede tener una influencia significativa en los resultados.

Las conclusiones del presente estudio se conforman en términos generales a las de otras investigaciones similares que destacan el efecto superior de la IP con respecto a la IT. El aporte novedoso de este estudio es el efecto positivo en la adquisición de las funciones obligatorias *deser yestar* de una IP en la que los dos componentes se aplican en orden inverso, es decir en la que los ejercicios *deinput* estructurado le preceden a la instrucción. El siguiente paso lógico sería verificar si estos resultados se mantendrían con las funciones variables de estos dos verbos. Hemos contestado ya las preguntas de investigación que han guiado nuestro estudio, pero surgen ahora nuevas preguntas para una posible investigación:

- ¿Tiene la IPI un efecto significativo en la interpretación y producción de las funciones variables *deser yestar* en comparación con IT, IP y C?
- ¿Se mantendrán los efectos de la IPI en la interpretación y producción de las funciones variables *deser yestar* mejor que los de IT, IP y C?

Esperamos que las respuestas a estas preguntas junto con las conclusiones del presente estudio ayuden a impulsarnos a seguir investigando los efectos de las metodologías que tenemos a nuestra disposición en la adquisición de las distintas estructuras gramaticales de las lenguas que enseñamos. Nuestra meta como profesores e investigadores siempre debe ser la de optimizar los métodos pedagógicos que utilizamos en el aula y contribuir de esta manera a la integración de las teorías de la ASL en la práctica docente.

ANEXO

MÓDULO 1 - Funciones obligatorias del verbo *ser*

- ▶ *Ser* is used to talk about characteristics perceived to be inherent and essential, part of a person's identity, aspect, or personality, or part of an object's essential function, aspect, or composition.

- ▶ As you can see in Tabla 1, *ser* can be followed by:
 - a noun or noun phrase (*médicos, un lugar precioso, la hermana mayor, etc.*)
 - an adjective (*venezolana, alto, moreno, cómicos, muy importante, etc.*)
 - a prepositional phrase (*de Venezuela, de la tía Carmen, de lana, en el teatro, etc.*)
 - an infinitive (*poder*).

Tabla 1. Funciones obligatorias del verbo *ser*

| Funciones obligatorias del verbo <i>ser</i> | Ejemplos |
|--|---|
| Lugar de origen (con <i>de</i> + lugar) Nacionalidad (adjetivo) | Lucía es de Venezuela. Es venezolana. |
| Profesión / Ocupación (con sustantivos) | Sus padres son médicos. Shakira es una cantante famosa. Somos estudiantes. |
| Características: aspecto, personalidad, carácter, religión, filiación política, etc. (con adjetivos / sustantivos + adjetivos) | Miguel es alto, moreno y muy simpático. Los monos son cómicos. Cancún es un lugar precioso. Daniel es judío y Nadia es hindú. |
| Identificación / Definición (con sustantivos) | Es la directora del colegio. Los Pirineos son las montañas que separan Francia de España. Júpiter es un planeta. Margarita es la hermana mayor. |
| Generalizaciones | La familia es muy importante. La vida es un sueño. Querer es poder. |

| | |
|---|--|
| Posesión | Los libros no son míos; son de mi amigo. Esa guitarra es de la tía Carmen. |
| Composición, sustancia (con de + sustantivo) | El suéter es de lana. Los muebles son de madera. |
| Hora, fecha, periodo de tiempo | Son las diez de la mañana. Hoy es lunes. Es el tres de marzo. Es casi primavera. |
| Localización de un evento en tiempo y espacio (con adverbios de tiempo y lugar) | El concierto es a las siete en el teatro. Mi cumpleaños es el seis de octubre. La fiesta es en mi casa. |
| Expresiones impersonales (en 3ª persona singular) | Es importante escuchar con cuidado. Es útil saber un idioma extranjero. Es mejor perdonar que guardar rencor. |

✦ The verb *ser* is very easy to overlook because it doesn't always seem to carry as much information as other parts of the sentence. Like an equal sign (=), it has the function of equating what comes before it with what comes after it. In fact, if we replaced it with an equal sign, the resulting sentence would be perfectly understood.

- Antonio es un buen muchacho. (Antonio=buen muchacho)
- Mercedes es española. (Mercedes=española)
- Esa señora es la tía de Juan. (Esa señora=la tía de Juan)
- Los aretes son de oro. (Los aretes=de oro)
- Su cumpleaños es el dos de abril. (Su cumpleaños=dos de abril)
- Querer es poder. (Querer=poder)
- El concierto será en el parque. (El concierto=en el parque)
- Esa pelota es de mi hermano. (Esa pelota=de mi hermano)
- El clima del Caribe es tropical. (El clima del Caribe=tropical)

Actividad A

Choose the word or words that best complete each sentence.

1. Nosotras somos ...
 - a) ... profesoras de español.
 - b) ... monos en el zoológico.
 - c) ... alumnas en una escuela secundaria.

2. Penélope Cruz es ...
 - a) ... norteamericana.
 - b) ... de México.
 - c) ... de España.

3. Vamos a desayunar. Es/son ...
 - a) ... las siete de la mañana.
 - b) ... el mediodía.
 - c) ... las siete de la noche.

4. La capital del Canadá es ...
 - a) ... Toronto.
 - b) ... Montreal.
 - c) ... Ottawa.

5. Mi mejor amigo/a cuando yo tenía siete años era ...
 - a) ... una chica.
 - b) ... un chico.
 - c) ... mi mamá.

6. Brad Pitt y Angelina Jolie son ...
 - a) ... hermanos.
 - b) ... novios.
 - c) ... marido y mujer.

7. El río más largo del mundo es ...
 - a) ... el Amazonas.
 - b) ... el Nilo.
 - c) ... el Mississippi.

8. El día de San Valentín es ...
- ... el 14 de febrero.
 - ... el primero de abril.
 - ... el 4 de julio.
9. La mesa de mi comedor es ...
- ... de mis abuelos.
 - ... de plata.
 - ... de madera.
10. David Beckham es ...
- ... político.
 - ... futbolista.
 - ... actor de cine.
11. El festival multicultural será ...
- ... en el teatro.
 - ... en el gimnasio.
 - ... en la biblioteca.
12. Creo que el próximo / la próxima presidente de EEUU será ...
- ... Hillary Clinton.
 - ... Barak Obama.
 - ... John McCain.

Actividad B



You will hear a series of statements. Indicate your agreement or disagreement by circling VERDADERO or FALSO.

- Costa Rica es un país en la América Central. (V)
- Marc Anthony es el esposo de Shakira. (F)
- Manny Ramírez y David "Big Papi" Ortiz son dominicanos. (V)
- La actriz mexicana que actuó en la película Frida es Jennifer López. (F)
- El mayor productor de café en el mundo es Colombia. (F)
- Plácido Domingo y José Carreras son tenores españoles. (V)
- Cuba es una península. (F)
- Los juegos olímpicos serán en Pekín, China en 2008. (V)
- El fútbol es el deporte más popular del mundo hispano. (V)
- El idioma oficial del Brasil es el español. (F)

MÓDULO 2 - Funciones obligatorias del verbo *estar*

- ▶ In contrast with *ser*, the verb *estar* is not used to talk about inherent or essential characteristics of a person or thing. As shown in Tabla 2, the verb *estar* can be used to indicate:
 1. location or position (with place adverbials or prepositional phrases)
 - *La casa de sus abuelos está en San Diego.*
 - *El gato está debajo de la silla.*
 2. a temporary state or a condition resulting from a change of state (with an adjective or past participle)
 - *Estoy muy bien.*
 - *Alicia está contenta.*
 - *La puerta está cerrada.*
 3. a progressive action (with a gerund)
 - *Estaba lloviendo.*
 - *Están discutiendo.*

- ▶ Functions 1 and 3 are fairly straight forward, but function 2 deserves closer scrutiny. When *estar* is used with adjectives, they denote a physical or emotional state that tends to be perceived as temporary or subject to change and is often the result of an action.
 - *La ropa está limpia* (but it's bound to get dirty with use).
 - *Pilar está triste porque sacó una nota mala* (but she'll get over it).
 - *La botella está vacía.* - Someone drank or emptied its contents in some way.
 - *El salón está lleno de gente* (but at some point people will leave and it will be empty).

When *estar* is used with an adjective that is also a past participle, the past participle denotes a condition resulting from a change of state, which may or may not be reversible.

- *El vaso está roto.* - Someone or something caused it to become broken and it cannot become whole again.
 - *La puerta está cerrada con llave.* - Someone has locked it and quite possibly will unlock it at some point.
 - *Don Álvaro está muerto.* - Permanent change of state; definitely not reversible.
-
- ▶ Notice that, unlike *ser*, the verb *estar* cannot be used with a noun or noun phrase. However, both verbs are often used with adjectives. To avoid confusing them in adjectival contexts, it is essential to keep in mind the distinction between adjectives that express inherent/essential qualities (*ser*) and those that denote temporary/changeable states (*estar*).

Tabla 2. Funciones obligatorias del verbo *estar*

| Funciones obligatorias del verbo <i>estar</i> | | Ejemplos |
|---|---|---|
| Ubicación / Posición (con adverbios o sintagmas preposicionales) | | Los cuadernos están en la mesa. La tienda de zapatos está al lado del banco. El Coliseo está en Roma. |
| Estados | Físicos (con adjetivos) | ¿Cómo estás ? Estoy enferma / cansada. Los platos están limpios / sucios. El vaso está lleno / vacío. |
| | Afectivos (con adjetivos) | Mis amigas están contentas. |
| | Resultados de acciones / cambios de estado (con el participio pasado) | La biblioteca está abierta / cerrada. La ventana está rota. Están muertos. |
| Acciones progresivas (con el gerundio) | | ¿Qué estás haciendo? Estoy estudiando para un examen. |

- ✦ Early learners of Spanish tend to generalize the use of *ser* to all adjectival contexts, possibly because *ser* is three times as frequent as *estar*. Pay particular attention to the relatively few categories of uses with *estar*.
- ✦ Notice that, in contrast with the verb *ser*, if we replace *estar* with an equal sign, the resulting sentence does not usually represent an equivalence. That is because of the temporary quality of the characteristic, state, or condition normally assigned to the subject. So, in the first example, the temporary condition of being in Costa Rica is very different from the defining characteristic of being from Costa Rica.
 - *Miguel está en Costa Rica.* (Miguel ≠ en Costa Rica)
 - *(Nosotros) estamos contentos.* (Nosotros ≠ contentos)
 - *La carta está escrita en rojo.* (La carta ≠ escrita en rojo)
 - *Los niños están comiendo helados.* (Los niños ≠ comiendo helados)

Actividad C

Choose the word or words that best complete each sentence.

1. Las famosas pirámides están...
 - a) ... en la India.
 - b) ... en Arabia Saudita.
 - c) ... en Egipto.
2. Mi madre está...
 - a) ... en la casa.
 - b) ... en el trabajo.
 - c) ... haciendo compras.
3. Nosotros estamos...
 - a) ... aprendiendo cómo se usan los verbos ser y estar.
 - b) ... preparándonos para el examen final.
 - c) ... haciendo planes para las vacaciones de verano.
4. Mi joya favorita está...
 - a) ... en mi casa.
 - b) ... aquí conmigo.
 - c) ... en una joyería.
5. Cuando yo nací, mis padres estuvieron...
 - a) ... muy contentos y emocionados.
 - b) ... muy tristes y desilusionados.
 - c) ... cansados de tener tantos hijos.
6. El Museo del Prado está...
 - a) ... en Buenos Aires.
 - b) ... en Madrid.
 - c) ... cerrado este año.
7. Estoy...
 - a) ... acostada en la cama.
 - b) ... sentada en el piso.
 - c) ... sentada en un asiento.
8. Estoy...
 - a) ... bien de salud.
 - b) ... muy enferma.
 - c) ... tosiendo mucho.
9. Las ventanas de nuestro salón de clase están...
 - a) ... abiertas.
 - b) ... cerradas.
 - c) ... rotas.
10. Mi casa está...
 - a) ... en una ciudad.
 - b) ... en el campo.
 - c) ... en una isla.

Actividad D

Choose the word or words that best complete each sentence.

1. Los amigos de mis padres están...
 - a) ... de Francia.
 - b) ... franceses.
 - c) ... en Francia.

2. Los platos están ...
 - a) ... limpios.
 - b) ... blancos.
 - c) ... de porcelana.

3. Mi papá está...
 - a) ... médico en un hospital grande.
 - b) ... el esposo de mi madre.
 - c) ... bailando con mi madre.

4. Ese perro está...
 - a) ... de mi amiga Clara.
 - b) ... un poodle miniatura.
 - c) ... dormido en el piso.

5. El collar está...
 - a) ... en la vitrina de la joyería.
 - b) ... de oro y rubís.
 - c) ... un regalo de mi novio.

6. Tito está.....
 - a) ... sentado en el sofá.
 - b) ... el novio de Elena.
 - c) ... de México.

7. Los abuelos de Ángela están...
 - a) ... muertos.
 - b) ... italianos.
 - c) ... republicanos.

8. Boston está...
 - a) ... una ciudad grande.
 - b) ... en Nueva Inglaterra.
 - c) ... la ciudad donde vivimos.

Actividad E

Put the number of the sentence under the picture it best describes.



1. Este mono está fumando.
2. Este bebé está muy aburrido en su cuna.
3. Este mono es gordísimo.
4. Este mono está tomando un refresco.
5. Es un mono viejo y calvo.
6. Este mono piensa que es muy fotogénico.
7. Este monito está tratando de comer un plátano.
8. Estos dos hermanitos están acostados en su cama.
9. Este monito es muy travieso.
10. Este mono es soldado. ¡Cuidado! Está armado.
11. Este mono es bastante viejo. Está contento.
12. Este mono está disfrazado de presidente.
13. Este mono parece ser profesor en nuestro colegio.
14. ¡Ay, qué simpático es este bebecito recién nacido!
15. Este mono está caminando por el parque.
16. ¡Pobrecito! Este monito está muy asustado.
17. Es una comunidad de monos.
18. Estos bebés son tan pequeños como los dedos de la mano.
19. Este "señor" está hablando por teléfono con un cliente.
20. Este mono es viejo, serio y muy peludo.



Actividad F



TRIVIA DE GEOGRAFÍA - Answer the questions you hear using the maps and your own knowledge of geography.



1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____
11. _____
12. _____

Los participantes oirán estas preguntas:

1. ¿Cuál es la capital de Nicaragua?
2. ¿Cuál país centroamericano está conectado con Sudamérica?
3. ¿Cuáles son los dos países sudamericanos que no tienen costa?
4. ¿En qué mar está la isla de Jamaica?
5. ¿De qué país son las Islas Malvinas (Falkland Islands)?
6. ¿En qué océano están estas islas?
7. ¿Dónde está el Cabo de Hornos (Cape Horn)?
8. ¿Qué país está al este de Chile?
9. ¿Cuál es el país más grande de Latinoamérica?
10. ¿Qué país está al sur de Colombia y al oeste de Bolivia?
11. ¿Qué país sudamericano es de Francia?
12. ¿En qué país está el Río Magdalena?

MÓDULO 3 - Funciones variables de los verbos *ser* y *estar* con adjetivos

As we have seen so far, there are many situations that require the use of *ser* and others that require the use of *estar*. Often, however, both *ser* and *estar* can be used with the same adjectives, and in each case, the meaning or the implication is different. We can categorize the use of these verbs with adjectives as follows:

- ▶ Each of them is required with certain adjectives. As we saw in Módulo 1, *ser* is obligatory with adjectives that express inherent or essential characteristics, such as nationality, religion, political affiliation.

- *El Papa es católico.*
- *La tierra es redonda.*
- *Bush es republicano.*

In Módulo 2, we saw that *estar* is obligatory with some adjectives that describe physical or emotional states,

- *Estuvimos muy cansados después del examen.*
- *Estoy entusiasmada con el viaje.*
- *Estaban muy contentos de vernos.*

or a state that is either expected to change or the result of a change,

- *Don Alonso está muerto.*
- *Los chicos estaban dormidos.*

or both.

- *La puerta está cerrada.*
- *Luz María está embarazada.*
- *La botella está llena / vacía.*

- ▶ When *ser* and *estar* are used with the same adjective, the resulting sentences differ in meaning. In examples 1-7 in Tabla 3, we see that, when used with *ser*, the adjectives express inherent characteristics of people and things, just as we would expect. However, when these same adjectives are used with *estar*, their meanings change to indicate a characteristic that is subject to or expected to change. Notice how different their English translations are.
- ▶ Another group of adjectives behaves much like the ones we just looked at, only they translate the same in English. The difference between their use with *ser* and *estar* lies in the permanence of the quality or state described. The adjective used with *ser* refers to an inherent characteristic, but it is limited in time to the present when *estar* is used (examples 8-11).

- ▶ In examples 12-14, the adjectives express their literal, objective meaning when used with *ser*, but when used with *estar*, they reflect the impression or opinion of the speaker, which often expresses surprise at an unexpected change in appearance or condition. We could say that in the sentence *Miguel es alto*, Miguel is considered tall in comparison to other boys his age, whereas in *Miguel está alto*, the comparison is made with the Miguel the speaker was expecting to see, probably a smaller boy according to the speaker's recollection.

- ▶ In the last and smallest group of adjectives (examples 15 and 16), the two sentences are almost completely synonymous. The use of the adjective with *ser* serves to categorize the noun. *Es casado/divorciado* puts the man in the category of married/divorced men/people, whereas *Está casado/divorciado...* refers to the state or condition (married/divorced) resultant from a change, in this case, of marital status.

Tabla 3. Funciones variables de *ser* y *estar* con adjetivos

| Ser + adjetivo | Estar + adjetivo |
|---|---|
| 1. Esa clase es aburrida. <i>That class is boring.</i> | Los alumnos están aburridos en esa clase. <i>The students are bored in that class.</i> |
| 2. Victor es muy listo. <i>Victor is very clever.</i> | Estamos listos para empezar. <i>We're ready to begin.</i> |
| 3. Esta área de la ciudad es muy segura. <i>This area of the city is very safe.</i> | Estamos seguros de que queremos ir. <i>We're sure that we want to go.</i> |
| 4. Sofía es muy viva. <i>Sofia is very lively.</i> | Mis abuelos están vivos todavía. <i>My grandparents are still alive.</i> |
| 5. Los Rothschild son muy ricos. <i>The Rothschild's are very rich (wealthy).</i> | Están muy ricos los postres. <i>The desserts are very tasty.</i> |
| 6. Ese hombre es malo. <i>That man is bad (mean).</i> | Manuel está mal/malo. <i>Manuel is ill.</i> |
| 7. Los aguacates son verdes. <i>Avocados are green.</i> | Están muy verdes las bananas. <i>The bananas are too green (not ripe yet).</i> |
| 8. Jorge es tranquilo. <i>Jorge is a calm (by nature).</i> | Jorge está tranquilo. <i>Jorge is calm (now).</i> |
| 9. La paella es deliciosa. <i>Paella is delicious (a delicious dish).</i> | La paella está deliciosa. <i>The paella is delicious (now, today, here)</i> |
| 10. Los campesinos son pobres. <i>Peasants are poor.</i> | Estoy muy pobre. No tengo ni un centavo en el bolsillo. <i>I'm poor (at the moment). I have no money in</i> |

| | |
|---|---|
| | <i>my pocket.</i> |
| 11. Miguel es loco. <i>Miguel is crazy (mentally ill).</i> | ¿Estás loco? ¿Qué te pasa? <i>Are you crazy (mad)? What's wrong with you?</i> |
| 12. Eres muy bonita. <i>You're very pretty.</i> | Estás muy bonita. <i>You look very pretty.</i> |
| 13. Isabel es joven. Tiene 23 años. <i>Isabel is young. She is 23 years old.</i> | ¡Cómo está de joven tu abuelo! <i>How young your grandfather looks!</i> |
| 14. Doña Elvira es vieja/anciana. <i>Doña Elvira is old.</i> | Está vieja doña Elvira. <i>Doña Elvira looks old.</i> |
| 15. Es casado. <i>He's married.</i> | Está casado con la prima de Luis. <i>He is married to Luis's cousin.</i> |
| 16. Ana es divorciada. <i>Ana is divorced.</i> | Está divorciada desde hace dos años. <i>She's been divorced for two years.</i> |

- ✦ Native speakers of English who are learning Spanish tend to overlook the verbs *ser* and *estar* because in English the verb *to be* carries little meaning. That may be true of Spanish in many cases; however, as we just saw, very often grasping the distinction between *ser* and *estar* is crucial to our understanding of the message being transmitted. As you work through the next activities, pay close attention to which verb is being used and to what meanings each one conveys.

Actividad G

Decide which of the choices given best completes each sentence.

1. Estoy de buen humor / contenta/o...
a) casi siempre b) con frecuencia c) de vez en cuando d) casi nunca
2. Estoy estresada/o...
a) casi siempre b) con frecuencia c) de vez en cuando d) casi nunca
3. Estoy deprimida/o...
a) casi siempre b) con frecuencia c) de vez en cuando d) casi nunca
4. Estoy de mal humor...
a) casi siempre b) con frecuencia c) de vez en cuando d) casi nunca
5. Estoy triste...
a) casi siempre b) con frecuencia c) de vez en cuando d) casi nunca
6. Estoy cansada/o...
a) casi siempre b) con frecuencia c) de vez en cuando d) casi nunca
7. Estoy enferma/o...
a) casi siempre b) con frecuencia c) de vez en cuando d) casi nunca
8. Estoy enamorada...
a) casi siempre b) con frecuencia c) de vez en cuando d) casi nunca
9. En conclusión, puedo decir que soy una chica/un chico _____.
a) alegre b) tranquila/o c) nerviosa/o d) triste e) _____
10. En general, yo soy más _____ que muchos de mis amigos.

Actividad H

What can you infer about the subject in each of the following sentences? Circle your choice.

1. Ángela está desagradable.
 - a) She is an unpleasant person.
 - b) She is being unpleasant.
2. La paella es muy sabrosa.
 - a) It tastes great.
 - b) It's a very tasty dish.
3. Está negra.
 - a) She is African-American.
 - b) She has a very deep tan.
4. Ese chico es muy alegre.
 - a) He is in a good mood.
 - b) He has a cheerful nature.
5. ¿Por qué estás tan difícil?
 - a) You're a difficult person to get along with.
 - b) You're being difficult.
6. ¡Qué lindas son tus hijas, José!
 - a) They look very pretty.
 - b) They're beautiful girls.
7. Está muy gordo Esteban.
 - a) He is a heavy man.
 - b) He looks fat.
8. Ese restaurante es limpio.
 - a) It looks cleaner than usual.
 - b) It's always clean.
9. ¿Están seguros?
 - a) Are they sure?
 - b) Are they self-confident?
10. La física no es fácil.
 - a) It's a difficult subject.
 - b) Someone is having a hard time with a particular physics topic.

Actividad I

Select the phrase that best completes each sentence.

1. Nuestra casa está mucho más cómoda...
 - a) ... que la de mis vecinos.
 - b) ... desde que la remodelamos.

2. Las frutas son muy buenas...
 - a) ... para la salud.
 - b) ... hoy.

3. Este restaurante está mejor...
 - a) ... bajo la nueva dirección.
 - b) ... que los otros de esta área.

4. La clase de historia está más interesante...
 - a) ... este semestre.
 - b) ... que la clase de química.

5. Rafael es muy tranquilo...
 - a) ... no se estresa fácilmente.
 - b) ... desde que recibió noticias de su hija.

6. Alicia está más disciplinada...
 - a) ... que sus amigos.
 - b) ... que el año pasado.

7. El Hotel Hilton es mucho más elegante...
 - a) ... que el Ramada Inn.
 - b) ... que el año pasado.

8. La gasolina está más cara...
 - a) ... que la leche.
 - b) ... que la semana pasada.

?

Actividad J



You will hear a series of sentences describing people or things. For each one, circle the comment that most closely relates to it.

1. (Los participantes oyen: *Está buena la carne.*)
 - a. The meat tastes good.
 - b. Meat is good for you.
2. (Los participantes oyen: *Miguel es muy flaco.*)
 - a. He's always been thin.
 - b. He's been on a diet.
3. (Los participantes oyen: *Estás diferente.*)
 - a. You are different (than anyone I know).
 - b. You look different (than usual).
4. (Los participantes oyen: *Gabriela es elegante.*)
 - a. She usually dresses elegantly.
 - b. She looks elegant this evening.
5. (Los participantes oyen: *Está viejo mi coche.*)
 - a. It has lots of bumps and scratches.
 - b. It's a 1963 Firebird that's been very well maintained.
6. (Los participantes oyen: *El arroz con pollo está mucho mejor.*)
 - a. I like it more than the other dishes.
 - b. It tastes better today than the last time I ordered it.
7. (Los participantes oyen: *Estas uvas son verdes.*)
 - a. And the others are red.
 - b. They need more time to ripen.
8. (Los participantes oyen: *Margarita es rubia.*)
 - a. It's her natural hair color.
 - b. She dyed it lighter than usual this time.
9. (Los participantes oyen: *Está muy guapo César.*)
 - a. He's handsome as always.
 - b. He looks especially cute today.
10. (Los participantes oyen: *¿Por qué está tan pálida la niña?*)
 - a. She is very fair-skinned and doesn't tan easily.
 - b. She may be scared, or perhaps she is ill.