

Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la
Enseñanza de Lenguas

ISSN 1699 - 6569



Revista Nebrija

de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas

Número 3

Equipo de redacción

Dirección

Marta Baralo Ottonello

Editora responsable

María Cecilia Ainciburu

Secretaria

María de los Ángeles Suárez

Edición digital

Cristina de Tovar

Consejo editorial

Leonor Acuña (Universidad de Buenos Aires)

Teresa Cadierno (University of Southern Denmark)

Neide González (Universidade de São Paulo)

José Gómez Asencio (Universidad de Salamanca)

Pedro Guijarro-Fuentes (University of Plymouth)

Marleen Haboud (Pontificia Universidad Católica del Ecuador)

Juana M. Liceras (University of Ottawa)

Michael H. Long (University of Maryland)

Susana López-Ornat (Universidad Complutense de Madrid)

Ernesto Martín-Peris (Universidad Pompeu-Fabra)

Francisco Moreno (Universidad de Alcalá)

Jenaro Ortega (Universidad de Granada)

Elena Rojas Mayer (Universidad de Tucumán)

Graciela Vázquez (Freie Universität. Berlín)

Jose A. León Cascón (Universidad Autónoma de Madrid)

Sonsoles Fernández (EEOOII)

Se editó el 30/03/2008

Universidad Antonio de Nebrija

ISSN 1699-6569

Artículos de referencia

[Las imágenes mentales en la adquisición de la gramática de la segunda lengua: el caso de 'ser' y 'estar' en español](#)

Manuel Morales y Daniel J. Smith - Bethel College, Mishawaka, Indiana , Clemson University

3

Discusión

[Ser y estar con adjetivos. ¿Cualidades y estados?](#)

Enrique Aletá Alcubierre - Universidad de Zaragoza

27

[Reflexiones sobre la selección de ser y estar en la interlengua española.](#)

Marta Baralo - Universidad Antonio de Nebrija

37

[¿Ser o estar? Cuestiones sin resolver para el español como lengua extranjera.](#)

Pedro Guijarro-Fuentes - University of Plymouth

44

[Algunas reflexiones sobre ser y estar copulativos en la Gramática Española.](#)

María Luisa Regueiro Rodríguez - Universidad Complutense de Madrid

56

[Diez tesis sobre la dicotomía ser/estar: una puesta en escena discursiva.](#)

Graciela E. Vázquez - Freie Universität Berlin

75

Al día

[Al día](#)

María Cecilia Ainciburu -

81

Las imágenes mentales en la adquisición de la gramática de la segunda lengua: el caso de 'ser' y 'estar' en español

Manuel Morales

Bethel College, Mishawaka, Indiana

Daniel J. Smith

Clemson University

Abstract: American university students of Spanish are exposed to mental image associations to differentiate the uses of the verbs 'ser' and 'estar'. The uses of these verbs present special challenges to English speakers for whom the verb 'to be' is generally used for both 'ser' and 'estar'. This study demonstrates that students with only brief exposure to visual images associated with the uses of 'ser' and 'estar' show a greater improvement in their ability to distinguish the correct use of each verb over students without such exposure. The study results point out the value of even a short exposure to mental images and visual associations to increase the learning capacity of students for especially difficult points of grammar in a second language. The study can be replicated and applied to other grammatical difficulties in the learning of Spanish and other second languages.

Introducción

La capacidad de contrastar y usar apropiadamente los verbos "ser" y "estar" es muy difícil de adquirir para los estudiantes de E/LE de lengua inglesa, incluso para los más avanzados, y por eso, resulta una fuente de reflexión para muchos profesores del español como segunda lengua (L2). Los métodos mayormente comunicativos no han servido, sin el aprendizaje consciente de la gramática explícita, para que los estudiantes de español produzcan el español como segunda lengua con la mayor precisión posible (Salaberry y otros 1998; Grove 2003). Para resolver este problema y que los estudiantes puedan distinguir correctamente entre los usos de los verbos "ser" y "estar" en su producción escrita y oral, la enseñanza de la gramática explícita suele ser necesaria. Estudios tales como Schmitt y otros (2003), Geeslin y otros (2005), y Maienborn (2005) han mostrado

lo difícil que es el aprender los usos correctos de "ser" y "estar" en la adquisición del español como primera y segunda lengua. Otros investigadores (por ejemplo, Atkinson 1975; Fotos 1993; Kasper 1993; Avila y otros 1996) han mostrado los beneficios de las asociaciones mentales y conscientes para ayudar a los estudiantes a resolver las dificultades léxicas y gramaticales que afrontan cuando aprenden una segunda lengua. Este estudio tiene como objetivo estudiar la influencia del uso didáctico de las asociaciones mentales, más concretamente en el caso de la selección de "ser" y "estar", en la adquisición del español como segunda lengua por parte de alumnos norteamericanos de nivel A1 (principiantes).

Las imágenes mentales y su importancia en la adquisición de la segunda lengua

Un aspecto importante en el estudio de la enseñanza de la lengua extranjera son las estrategias, tanto de enseñanza como de aprendizaje. Los estudiantes utilizan estrategias que varían desde una técnica de práctica naturalista a otra más analítica y basada en reglas. En unas investigaciones de la lingüística aplicada a la enseñanza de la segunda lengua (por ejemplo Pienemann 1984a, 1984b; Doughty 1991; Pica 1994), se ha enfatizado la necesidad de implementar técnicas de instrucción formal en un marco comunicativo. Este método llamado "despertar la consciencia" (Fotos 1993; Van Patten 1996) llama la atención del estudiante respecto a la forma gramatical específica a estudiar.

De acuerdo con este acercamiento cognitivo, las estrategias pedagógicas deben encauzar la reflexión del estudiante hacia el vocabulario y hacia las formas gramaticales de la lengua meta que presentan dificultad por su falta de correlación con la lengua materna, es decir con la primera lengua (L1). En este contexto, el factor de la memoria ha sido objeto de investigación, como en el caso del investigador Atkinson (1975), quien introdujo el método de la palabra clave

("keyword method") (p. 821), con el objeto de aplicar una estrategia de enseñanza que pudiera facilitar la memorización de nuevos vocablos.

El método de la palabra clave relaciona imágenes mentales que se asocian por medio del aspecto acústico con la palabra que se desea memorizar; es decir que la palabra clave suena como parte del vocablo que se intenta aprender. Es una cadena con dos enlaces: la palabra extranjera se enlaza con la palabra clave por una similitud en el sonido ("acoustic link") y, a su vez, la palabra clave se relaciona con su traducción en la segunda lengua a través de una imagen mental, es decir por medio de una conexión de imagen ("imagery link") (Atkinson 1975: 821).

Estas conexiones de imágenes se pueden ilustrar con el ejemplo siguiente, el de la palabra *carta* que en inglés es 'postal letter'. Los estudiantes anglohablantes, a menudo, confunden las palabras españolas *carta* y *letra*, dado que ambos significados están representados en inglés por el vocablo *letter*. Cuando intentan transferir al español dicha estructura semántica, terminan utilizando un falso cognado. Una manera de evitar tal confusión es con el uso del método de la palabra clave. El estudiante usa la palabra inglesa 'cart' como la palabra clave y genera una imagen visual como la de una carta postal gigante dentro de un carrito de compras 'cart' en un supermercado. De esta manera se presenta al aprendiz la imagen de la palabra *carta* y también se la asocia con su significado de 'carta postal' (Pressley y otros 1982: 50). Muchos experimentos han demostrado la efectividad del método de la palabra clave (Atkinson 1975; Avila y otros 1996; Kasper y otros 1988; Kasper 1993) y específicamente para adquirir vocablos que se superponen sólo parcialmente en las lenguas materna y meta (*cognados parciales*: Appel 1996; Swan 1997). Nuestro estudio es aún más específico, el caso de *ser* y *estar*.

Podría argumentarse que el conocimiento consciente es lo que Krashen y otros (1983) llaman "aprendizaje", el cual para ellos, no lleva necesariamente a la "adquisición". Estos autores sostienen que la adquisición de la lengua se logra de una manera subconsciente o espontánea y que ésta es la única manera en que el estudiante de lengua extranjera puede llegar a la fluidez. Sin embargo, para otros, esta distinción es demasiado rígida (por ejemplo Doughty 1991; Gass 1982; Pica

1985). El aprendizaje y la adquisición no son opuestos, sino que se complementan. Algunos elementos del lenguaje se adquieren conscientemente y, con la ayuda de la práctica, llegan a ser subconscientes y automáticos en su producción.

La distinción entre la adquisición y el aprendizaje puede ser asimilada en un paralelismo con la enseñanza explícita y la implícita. Ellis (1994:1) define el aprendizaje implícito como la "adquisición del conocimiento...por un proceso que ocurre naturalmente, simplemente y sin el funcionamiento consciente." El aprendizaje explícito, al contrario, se define como "un funcionamiento más consciente en el cual el individuo hace y prueba las hipótesis en una búsqueda de la estructura." Estas dos formas de aprendizaje e instrucción han generado dos perspectivas: una que enfatiza la gramática; y la otra, que la considera tabú. En los últimos años se ha debatido sobre los beneficios que conlleva la atención a la forma, particularmente, en puntos gramaticales que requieren una atención especial. En la enseñanza de la segunda lengua, frecuentemente, se observa que los estudiantes exitosos en su aprendizaje son aquellos que utilizan sus recursos mentales para entender y reproducir estructuras gramaticales complejas.

La atención a la forma es una metodología de enseñanza que se propuso como resultado de la observación de los estudiantes de lengua extranjera en un ambiente naturalista y de inmersión. Se ha observado (por ejemplo Doughty 1991; Gass 1982; Pica 1985; Montgomery y Eisenstein 1986) que los aprendices no desarrollaban las formas nativas y que era necesario dirigirlos más allá de la habilidad comunicativa hacia una producción más similar a la de un nativo. Las conclusiones de estos y otros investigadores indican que los estudiantes de lengua extranjera aprenden dichas reglas de manera explícita. Es aquí donde la atención a la forma y el uso de las imágenes mentales cobra sentido.

Se puede observar que los errores de forma son muy comunes en el aprendizaje del español como segunda lengua. El ejemplo que nos interesa presentar, porque constituye el centro de interés de nuestro trabajo, es la adquisición de las cópulas "ser" y "estar" donde es común observar errores como: "mi auto es afuera" , "yo *estoy* un turista" o "la reunión *está* en la biblioteca".

En esta investigación se usó el método cognitivo de atención a la forma y su aprendizaje consciente por medio de imágenes mentales para la enseñanza de los verbos "ser" y "estar". Para llevar a cabo esta investigación se utilizaron dibujos, culturalmente familiares a los estudiantes, para que la asociación de imágenes mentales con "ser" y "estar" siguiera las pautas de doble encadenamiento acústico y visual, que hemos explicado anteriormente. Para ello, se dibujaron imágenes de Robin de los Bosques (Robin Hood) para ilustrar los usos del verbo "ser", y las del Conejo Estrella (Bugs Bunny) para el verbo "estar". Las imágenes mentales que tienen un carácter humorístico están entre las que se recuerdan con facilidad. Era el efecto que precisamente se buscaba para hacer que bajara el filtro afectivo (Krashen y otros 1983) y que los aprendices pudieran internalizar estas asociaciones fácilmente con menos tensión y en una atmósfera relajada. Esta fue la razón por la que se eligieron estos personajes.

Los verbos "ser" y "estar": construcción de un protocolo con el método de asociación de imágenes

Lo difícil que es adquirir o aprender los usos apropiados de "ser" y "estar" resulta manifiesto en la investigación de Geeslin y otros (2005) que mostró que la selección de "ser" y "estar" no mejoró en la producción de estudiantes avanzados de español, aún cuando estos realizaban sus estudios en inmersión en países de habla española. Maienborn (2005) concluye que los usos diferentes de "ser" y "estar" se basan más en elementos pragmáticos del discurso que en la sintaxis de cada oración. Schmitt y otros (2003) han mostrado que los niños pueden rechazar con mayor facilidad oraciones con "ser" y "estar" que no son gramaticales que frases que son gramaticales. Esto se debería al hecho de que los usos de "ser" o "estar" resultan correctos o incorrectos a raíz de su posición en un contexto. Estos estudios

indican que el contraste entre “ser” y “estar” es algo más complicado,¹ que implica un problema de selección léxica más complejo y que no sólo se puede adquirir o aprender usando estrategias comunicativas sino que sería necesario usar otras estrategias de enseñanza para asegurar el aprendizaje de “ser” y “estar”. En este trabajo y a consecuencia de lo ya expuesto, presentaremos como estrategia de enseñanza la asociación de los usos apropiados de “ser” y “estar” con imágenes mentales.

Concretamente, la asociación entre el uso de los verbos “ser” y “estar” y los dibujos mencionados se realizó de la siguiente forma: en el caso del verbo “ser” se utilizó a Robin de los Bosques y su asociación es la similitud acústica del título ‘Sir’ con el verbo “ser”. ‘Sir’ Robin de los Bosques vive en Serwood (Sherwood sin la letra “h”). En este proceso el aprendiz hace la conexión acústica, como se explicó al presentar el método de la palabra clave (la palabra clave se pronuncia como y evoca parte de la palabra que se intenta aprender por medio de una conexión de imágenes) (Atkinson 1975). La asociación visual del verbo “ser” con el personaje Robin Hood; es decir, “Ser Robin” del pueblo de “Serwood” puede observarse en la Figura 2.

Para reforzar el concepto del título ‘Sir’, dibujamos un mapa de Inglaterra, ya que ese título nobiliario proviene de dicho país. Fue así como la imagen se conectó con el verbo “ser”, como se ve en las Figuras 1 y 2.

¹ En este nivel de aprendizaje se consideró más oportuno hablar de las generalidades de los usos de los verbos que de sus excepciones. Los usos considerados para construir el protocolo son los del nivel principiantes y en esto se sigue el libro de texto de los alumnos *Dicho y Hecho* (Dawson y otros 1997).

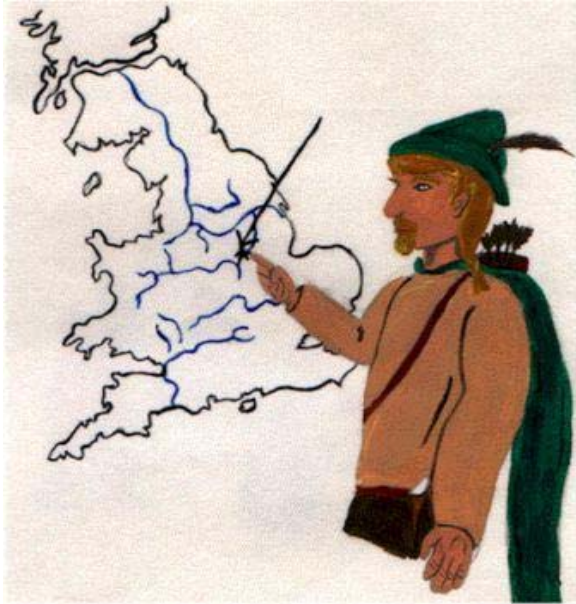


Figura 1. Dibujo de Robin Hood

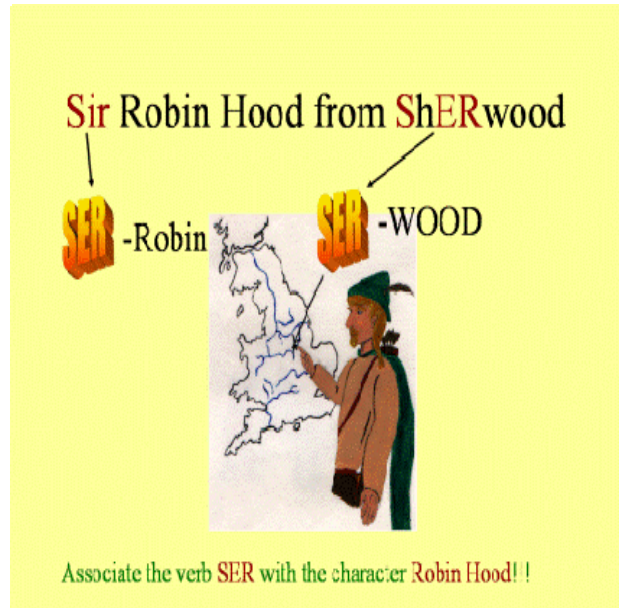


Figura 2. Asociación de Robin Hood con su título y su población de origen con el verbo "ser"

Con el verbo "estar" se usó la figura del Conejo Estrella; de ahí se formó la asociación de la palabra 'star' (estrella en español). También dibujamos al conejo que, en la ficción, ganó un Oscar por ser tan buena estrella (ver Figura 3). A continuación, el aprendiz relacionará los usos de "ser" y "estar" con los personajes humorísticos: Robin de los Bosques y el Conejo Estrella.

Una vez que se introdujeron estos dos personajes, se pasó a explicar cada una de las imágenes que representaba un uso particular de cada caso. En el caso de "Ser Robin", se discutió el uso del verbo "ser" cuando se está hablando de descripción o característica de una persona o cosa (Figura 4).

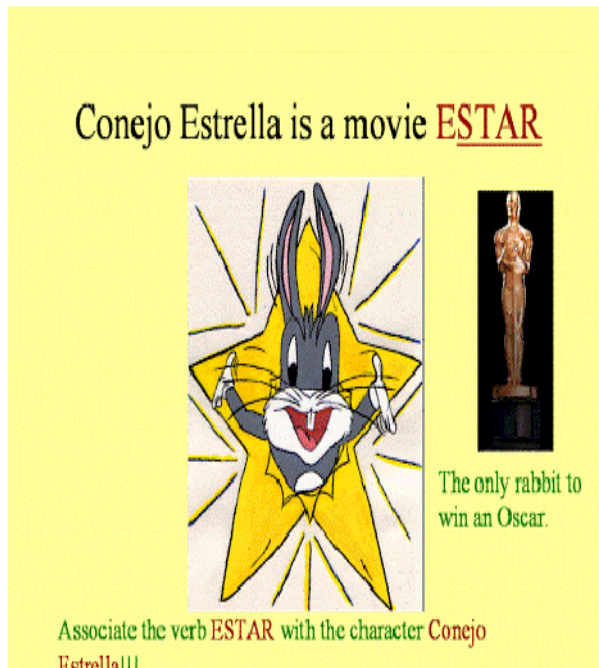


Figura 3. Asociación del conejo Estar y el verbo "estar"

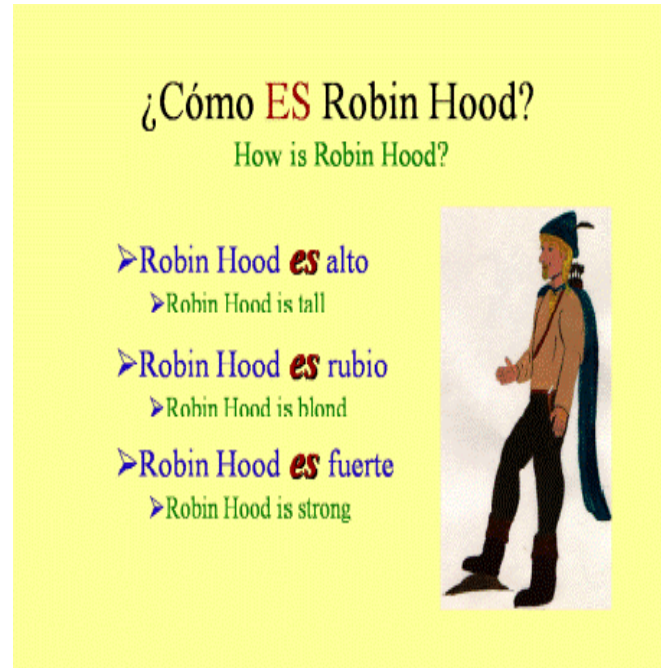


Figura 4. Asociación del uso del verbo "ser" con el concepto de descripción y característica de persona o cosa

En la clase se mencionaron otros ejemplos donde los estudiantes tenían que usar el verbo "ser" en otros contextos y se reforzó el uso de la figura de "Ser Robin" para hablar de descripciones o características. En este momento es oportuno decir que se trató de evitar la mención de las excepciones a la regla, por ejemplo el caso de características o descripciones en un momento particular pero que no forman parte del aspecto intrínseco.

Se habló del uso del verbo "ser" con los conceptos de origen y nacionalidad (Figura 5). En la Figura 6 hablamos del uso del verbo "ser" en relación con el uso referido a la expresión de profesión, vocación, religión o virtud.

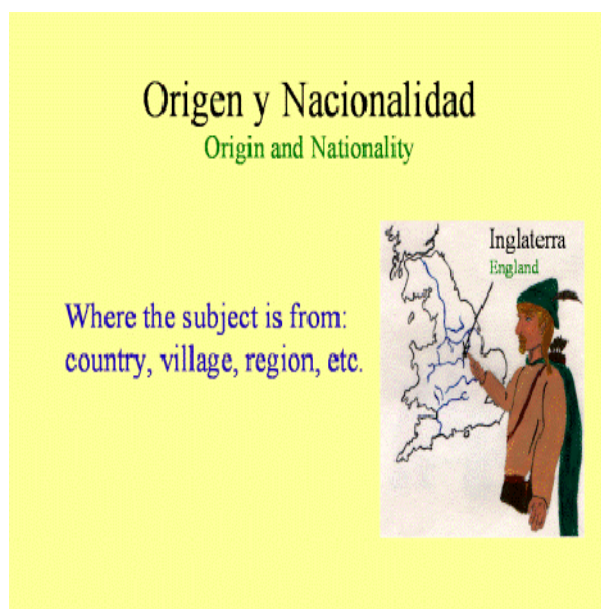


Figura 5. Asociación del verbo "ser" con los usos de nacionalidad y origen

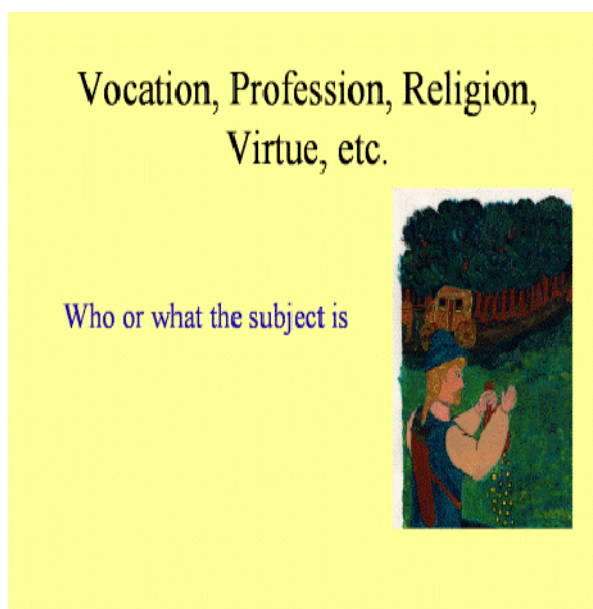


Figura 6. Introducción a la asociación del verbo "ser" con usos de vocación, profesión, religión y virtud

A continuación se presentaron algunos ejemplos de estos usos siguiendo la pauta de las imágenes de "Ser Robin" según la Figura 7. En la Figura 7 el concepto de profesión se explicó con la figura que muestra a "Ser Robin" con una bolsa de dinero, y se explicó que su vocación o profesión es ser un ladrón (se enfatizó el carácter humorístico del personaje). El propósito de las imágenes es efectuar una fuerte conexión entre la forma a estudiar y una imagen concreta para incrementar la capacidad de recuperación en la memoria. Cuanto más divertida sea la imagen, tanto mayor será la posibilidad de recordarla.

La última conexión de imágenes con el verbo "ser" fue la del uso de la hora; para esto se dibujó a "Ser Robin" mirando su reloj y se hizo énfasis en la asociación de imágenes con el "reloj de Ser Robin" (Figura 8).

¿Quién **ES** Robin Hood?
Who is Robin Hood?

- Robin Hood **es** un ladrón
➤ Robin Hood is a thief
(Vocation)
- Robin Hood **es** anglicano
➤ Robin Hood is Anglican
(Religion)
- Robin Hood **es** generoso
➤ Robin Hood is generous
(Virtue)
- Robin Hood **es** rico
➤ Robin Hood is rich
(Economic Status)




Figura 7. Ejemplos de asociación del verbo “ser” con los usos de vocación, profesión, religión y virtud

Telling Time

What time is it?
or
At what time is something or other?



Figura 8. Asociación del verbo “ser” con la hora

Después de la introducción de la hora con el verbo “ser” se propuso practicar con algunos ejemplos y se introdujo la imagen del ‘Big Ben’ con la figura de “Ser Robin” para fortalecer la recolección de la forma (Figura 9).

¿Qué hora **ES**, Robin?
What time is it Robin?

- 1:30 **Es** la una y media
- 6:45 **Son** las siete menos cuarto
- 12:50 **Es** la una menos diez





Figura 9. Asociación del verbo “ser” con la hora y reforzamiento con la figura del Big Ben

Refers to location or position

Where people or things are

El conejo STAR **is** in the car (position) and with his car he transports himself to **be** in different places (location)




Figura 10. Asociación del conejo “Estar” con el uso de posición o localidad de persona o cosa

En resumen, los usos del verbo “ser” se catalogaron de la siguiente forma: (1) característica y descripción de persona o cosa, (2) nacionalidad y origen, (3) profesión y vocación, (4) religión y virtud y (5) la hora.

En relación con el verbo “estar” se reprodujo una imagen con la figura del conejo-estrella “Estar”, para ilustrar el concepto de localidad (Figura 10). Una vez introducido el concepto de localidad y posición, se pasó a la práctica de ejercicios para reforzar este uso; se utilizaron algunas imágenes más donde el “Conejo Estar” se ligaba a estos usos (Figura 11). También se enfatizó el verbo “estar” con los ejemplos situacionales y posicionales de la Figura 12.

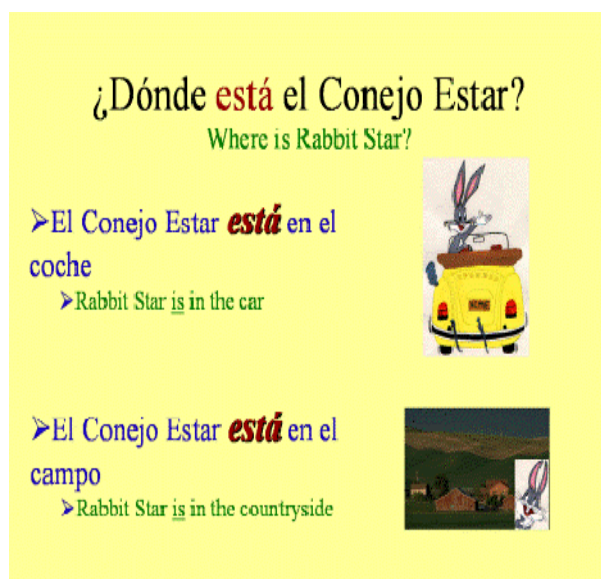


Figura 11. Ejemplos del verbo “estar” con los usos de localidad o posición



Figura 12. Ejemplos del verbo “estar” con los usos de localidad o posición

En la Figura 13 se reflejaron los usos del verbo “estar” cuando éste se refiere a cuestiones de salud, sentimientos, apariencias, etc. En esta imagen se pensó crear algo muy humorístico para reflejar el estado físico y anímico de la persona y se creó la imagen del conejo Estrella en un accidente de auto. Después de la referencia a los estados anímicos y de salud, se pasó a la práctica con refuerzo de

imágenes (Figura 14). En la Figura 15 podemos observar que las diapositivas del Conejo Estrella se asocian siempre a las imágenes emotivas.

Refers to health, feelings, looks, appearance, etc.

In what condition the person or thing is at a given time

Rabbit Star has had a car accident so he will experience a series of health, appearance, and emotional conditions




Figura 13. Asociación del verbo “estar” con situaciones de salud, sentimientos y apariencias

¿Cómo **está** el conejo Estar?
How is Rabbit Star?

➤ El conejo Estar **está** enfermo
➤ Rabbit Star is sick



➤ El conejo Estar **está** cansado
➤ Rabbit Star is tired



Figura 14. Ejemplos del verbo “estar” y las condiciones físicas

¿Cómo **está** el conejo Estar?
How is Rabbit Star?

➤ El conejo Estar **está** alegre
➤ Rabbit Star is glad



➤ EL conejo Estar **está** enamorado
➤ Rabbit Star is in love



Figura 15. Asociación del verbo “estar” con las emociones

Método

Para la enseñanza de los verbos "ser" y "estar", se aplicó el protocolo didáctico que acabamos de analizar. Los informantes eran estudiantes de segundo semestre de las clases de español como segunda lengua en el semestre del otoño de 2001 de la Universidad de Temple en Philadelphia, Pennsylvania de los Estados Unidos. El objetivo de esta investigación fue mostrar la incidencia de las imágenes mentales en la adquisición de los verbos "ser" y "estar" y sus tendencias a mejorar la recuperación de los usos de estos verbos.

Los estudiantes se dividieron en dos grupos. El grupo experimental recibió instrucción por medio del protocolo ya analizado, mientras que el grupo de control siguió el método de enseñanza explícita del libro de texto *Dicho y Hecho* (Dawson y otros 1997). La totalidad de los estudiantes durante este semestre fue de 203. El grupo experimental tenía 113 estudiantes y el de control era de 90 estudiantes.

La investigación se realizó en el laboratorio de idiomas de la universidad. Los aprendices tenían clase de laboratorio una vez a la semana de una duración de 50 minutos y clases regulares dos o tres veces a la semana. A los estudiantes del grupo experimental se les explicó que iban a ser parte de un estudio y confirmaron su participación.

Aunque la variable principal de este estudio es la metodológica, al comienzo del semestre también se les presentó a los estudiantes del laboratorio un pre-test de los verbos de "ser" y "estar". Los aprendices ya habían estudiado estos verbos en el semestre anterior y se pretendía comparar la mejoría entre los datos del pre-test y los que obtendrían en el post-test al final de la explicación de los mismos en el presente semestre.

La primera prueba del examen consistía en 60 preguntas con elección múltiple del verbo correcto (ver Apéndice). La segunda prueba consistía en el mismo formato pero se cambiaron los pronombres y algunos sustantivos. De esta manera podemos medir la incidencia de las respuestas de cada estudiante y ver cuánta mejoría ha experimentado en la instrucción de los usos de los verbos.

El examen se evaluó con las siguientes notas, *A* era el valor del 90 al 100% de preguntas correctas, *B* del 80 al 89 %, *C* del 70 al 79 %, *D* del 63 al 66 por ciento, y *F* a menos del 62 %.

Usamos el programa estadístico *SPSS (Statistical Package for Social Sciences)* para analizar los datos obtenidos a partir de los cuales se obtuvieron las tablas de frecuencias y los porcentajes que se presentan en el próximo párrafo.

Resultados

Los datos obtenidos son diferencias positivas entre calificaciones para cada sujeto. En estos términos, se tabularon los resultados de los estudiantes que obtuvieron una diferencia positiva en sus calificaciones, los que mantuvieron el mismo nivel de notas y por último, aquellos para los que la diferencia resulta negativa. Podemos observar su distribución en la Tabla 1.

Tabla 1. Total de cambio de nota del grupo experimental y de control

Nivel de mejoría		Grupo 1 y 2		Total
		Experimental	Control	
Igual (mantenimiento del nivel)	Recuento	58	52	110
	% de Grupo 1 y 2	51.3%	57.8%	54.2%
	% del total	28.6%	25.6%	54.2%
Mejóro (diferencias positivas)	Recuento	53	34	87
	% de Grupo 1 y 2	46.9%	37.8%	42.9%
	% del total	26.1%	16.7%	42.9%
Disminuyó (diferencias negativas)	Recuento	2	4	6
	% de Grupo 1 y 2	1.8%	4.4%	3.0%
	% del total	1.0%	2.0%	3.0%
Total	Recuento	113	90	203
	% de Grupo 1 y 2	100.0%	100.0%	100.0%
	% del total	55.7%	44.3%	100.0%

La Tabla 1 nos muestra los porcentajes de los cambios de la nota de los estudiantes entre la prueba uno y la prueba dos del examen de los verbos "ser" y "estar". Observamos que el grupo de control no supera al experimental en el porcentaje de estudiantes que mantuvieron la misma nota y también que, en cuanto a las diferencias negativas, el grupo de control supera al experimental.

Tabla 2. Número de estudiantes con la distribución de notas

Notas	Experimental	Control
Mantenimiento del nivel	58	52
Diferencias positivas	53	34
Diferencias negativas	2	4

Como se indica en la Tabla 2, en el grupo experimental 53 estudiantes obtuvieron una diferencia positiva, lo cual es el 26.1% del total de estudiantes. Paralelamente, 34 estudiantes del grupo de control obtuvieron una diferencia positiva, o sea un 16.7% del grupo. La diferencia indica una tendencia a la mejoría del grupo experimental de 10.4%.

Dentro del grupo experimental, según la Tabla 1, observamos los porcentajes de cambio de nota de cada grupo. En relación con el grupo experimental, el 51.3% mantienen el mismo nivel, el 46.9% tienen una diferencia positiva, y el 1.8% tienen una diferencia negativa; del grupo de control, el 57.8% mantienen el mismo nivel, el 37.8% tienen una diferencia positiva y el 4.4% tienen una diferencia negativa. Lo más destacable de estos datos es la diferencia positiva obtenida. La diferencia positiva entre el grupo experimental y el de control es del 9.1%, favoreciendo el grupo experimental según la Figura 16.

Un desglosamiento más detallado de las notas está representado en la Tabla 3. La Tabla 3 nos muestra el porcentaje de cambios de notas de los grupos experimental y de control en relación con la muestra total que abarca a ambos grupos. Observamos que el grupo experimental supera al grupo de control por 4.9% en la nota *B a A* y en la nota de *C o menos a B* lo supera con un 4.5%. Las

diferencias negativas de la nota es doble en el grupo de control. El grupo experimental superó al de control, aunque modestamente, en las diferencias positivas en cada categoría de nota, excepto en la categoría *C menos a A* que es igual al de control.

Figura 16. Porcentaje de diferencias positivas de nota del grupo experimental y control para "ser" y "estar"

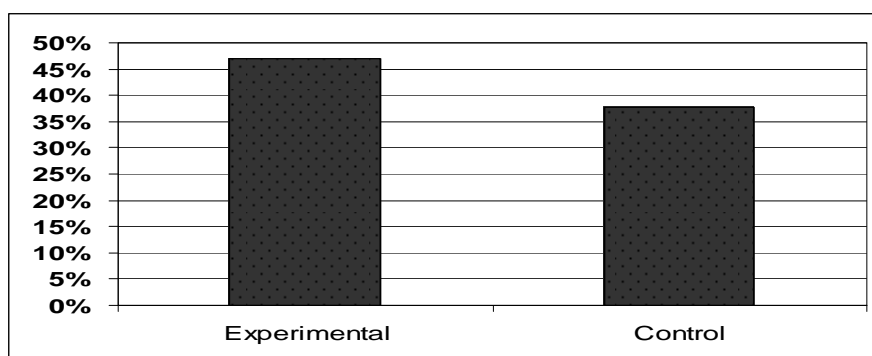


Tabla 3. Frecuencias de notas y sus porcentajes totales del examen sobre "ser" y "estar".

		Experimental	Control	Total
A a A	Recuento	22	21	43
	% del total	10.8%	10.3%	21.2%
B a A	Recuento	27	17	44
	% del total	13.3	8.4	21.7
C o menos a A	Recuento	7	7	14
	% del total	3.4%	3.4%	6.9%
B a B	Recuento	16	8	24
	% del total	7.9%	3.9%	11.8%
C o menos a B	Recuento	19	10	29
	% del total	9.4%	4.9%	14.3%
C o menos a C o menos	Recuento	20	23	43
	% del total	9.9%	11.3%	21.2%
Empeoró	Recuento	2	4	6
	% del total	1.0%	2.0%	3.0%
Total	Recuento	113	90	203
	% del total	55.7%	44.3%	100%

Según los porcentajes de diferencias positivas dentro del grupo experimental, como se indican en la Tabla 4, la nota *B a A* es la más alta con un 23.9% seguido de *C menos a B* con un 16.8%. Para el grupo de control los porcentajes más altos, dentro del grupo, están en las notas sin diferencias positivas: *A a A* con un 23.3% y *C o menos a C o menos* con un 25.6%.

Tabla 4. Porcentajes dentro de los grupos Experimental y Control de "ser" y "estar"

		Experimental	Control
A a A	% del total	19.5%	23.3%
B a A	% del total	23.9%	18.9%
C o menos a A	% del total	6.2%	7.8%
B a B	% del total	14.2%	8.9%
C o menos a B	% del total	16.8%	11.1%
C o menos a C O menos	% del total	17.7%	25.6%
Empeoró	% del total	1.8%	4.4%
Total	% del total	100%	100%

Discusión de los resultados

En los verbos "ser" y "estar", pudimos observar que los estudiantes del grupo experimental superaron al de control. La diferencia fue del 9.1%. Los estudiantes se beneficiaron de la exposición a las imágenes mentales y, mayormente, a los dibujos.

Resumiendo, vemos claramente que para el estudio de "ser" y "estar", el grupo experimental supera en los resultados al de control, lo cual demuestra una correlación entre las imágenes mentales y la mejoría de la nota de los estudiantes.

Dados los resultados, nuestra experimentación muestra que los estudiantes que han

adquirido los usos de "ser" y "estar" con el protocolo de las imágenes mentales producen menos errores que los que lo hacen con un protocolo comunicativo sin imágenes. Así que este experimento refuerza las observaciones de los autores que citamos en la primera parte, indicando que la atención a la forma mejora la producción de "ser" y "estar" más que los métodos exclusivamente comunicativos y que la atención a la forma se refuerza con imágenes humorísticas que ayudan al estudiante a recordar.

Hablamos en este estudio en términos de tendencias. Los estudiantes del grupo experimental estuvieron expuestos a las asociaciones de imágenes solamente una vez por una duración de solamente veinte minutos durante todo el semestre, y encontramos que hay tendencias que muestran un avance positivo en los estudiantes que fueron expuestos a las imágenes, es decir en el grupo experimental.

Es necesario enfatizar que el tiempo dedicado a las imágenes mentales fue mínimo si lo comparamos con todo el tiempo de instrucción que tuvieron los estudiantes en las clases fuera del laboratorio. Algunas de las tendencias que vemos no muestran grandes diferencias, pero debe tenerse en cuenta que este es un estudio pionero en la adquisición de la gramática con el uso de las imágenes mentales con una exposición mínima. La hipótesis que formulamos es que cuanto mayor sea la exposición al método de las imágenes, mayor será el resultado obtenido.

Conclusiones

El objeto de estudio de esta investigación ha sido el papel de las imágenes mentales para ilustrar contrastes lingüísticos. Hay formas y usos que están "escondidos" y que son difíciles de percibir para el alumno. El problema que tiene el alumno al adquirir la segunda lengua es el de "despertar la consciencia" (Fotos 1993; Van Patten 1996) para notar esos contrastes. En este estudio las imágenes

ilustrando las diferencias entre “ser” y “estar” se utilizaron para que los alumnos notaran las diferencias y para despertar la consciencia de los alumnos en cuanto a los usos diferentes de los dos verbos.

Las imágenes mentales y los dibujos han sido de ayuda en los estudiantes adultos. Podemos preguntarnos si los niños podrían beneficiarse también con el uso de esta metodología. Este es un buen tema para un futuro estudio. Ciertamente los estudiantes adultos recibieron muy positivamente los dibujos y las imágenes mentales. Podrían servir más para niños porque las imágenes son de comprensión más inmediata, porque las explicaciones no requieren metalenguaje.

Existe un amplio campo de acción para los profesores en cuanto al uso de estas estrategias de memoria en las aulas. Creemos que sería necesaria una exploración más detallada en el terreno del desarrollo de estrategias de aprendizaje que incluyan imágenes para asistir al estudiante en la adquisición del español y de otras lenguas.

Referencias bibliográficas

- APPEL, R. 1996. The lexicon in second language acquisition. En P. Jordens & J. A. Lalleman (eds.), *Investigating second language acquisition*, Hawthorne, NY: Mouton de Gruyter, p. 381-406.
- ATKINSON, R. 1975. Mnemotechnics in second language learning. *American Psychologist*, Aug. 1975, vol. 30, n.º. 8, p. 821-828.
- AVILA, E. & SADOSKI, M. 1996. Exploring new applications of the keyword method to acquire English vocabulary. *Language Learning*, Sept. 1996, vol. 46, n.º. 3, p. 379-395
- DAWSON, L. M. & DAWSON, A. C. 1997. *Dicho y hecho: Beginning Spanish*. Fifth Edition. New York: John Wiley and Sons.
- DOUGHTY, C. 1991. Instruction does make a difference: The effect of instruction on the acquisition of relativization in English as a second language. *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 13, n.º. 4, p. 431-469.
- ELLIS, N. 1994. *Implicit and explicit learning of languages*. London: Academic Press.
- FOTOS, S. 1993. Consciousness-raising and noticing through focus on form: Grammar task performance versus formal instruction. *Applied Linguistics*, vol. 14, n.º. 4, p. 385-407.
- GASS, S. 1982. From theory to practice. En M. Hines & W. Rutherford (eds.), *On TESOL '81*, Washington, DC: TESOL, p. 129-139.
- GEESLIN, K. L. & GUIJARRO-FUENTES, P. 2005. The acquisition of copula choice in instructed Spanish: The role of individual characteristics. En D. Eddington (ed.), *Selected Proceedings of the 6th Conference on the Acquisition of Spanish and Portuguese as First and Second Languages*, Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project, p. 66-77.
- GROVE, C. 2003. Instruction: The role of instruction in Spanish second language acquisition. En B. Lafford & R. Salaberry (eds.), *Spanish second language acquisition: State of the science*, Washington, D.C.: Georgetown University Press, p. 287-319.
- KASPER, L. 1993. The keyword method and foreign language vocabulary learning: A rationale for its use. *Foreign Language Annals*, Summer 1993, vol. 26, n.º. 2, p. 244-251.
- KASPER, L. & GLASS, A. 1988. An extension of the keyword method facilitates the acquisition of simple Spanish sentences. *Applied Cognitive Psychology*, vol. 2, p. 137-146.
- KRASHEN, S. & TERRELL, T. 1983. *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Oxford: Pergamon Press.

- MAIENBORN, C. 2005. A discourse-based account of Spanish ser/estar. *Linguistics*, vol. 43, n°. 1, p. 155-180
- MONTGOMERY, C. & EISENSTEIN, M. 1986. Real reality revisited: An experimental communicative course in ESL. *TESOL Quarterly*, vol. 19, n° 2, p. 317-333.
- PICA, T. 1994. Questions from the language classroom: Research perspectives. *TESOL Quarterly*, vol. 28, n°. 1, p.49-79.
- PICA, T. 1985. The selective impact of classroom instruction on second language acquisition. *Applied Linguistics*, vol. 6, n° 3, p. 214-222.
- PIENEMANN, M. 1984a. Learnability and syllabus construction. En K. Hyltenstam & M. Pienemann (eds.), *Modeling and assessing second language acquisition*, Clevedon, England: Multilingual Matters, p. 23-76.
- PIENEMANN, M. 1984b. Psychological constraints on the teachability of languages. *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 6, n°. 2, p. 186-214.
- PRESSLEY, M., LEVIN, J. R., & MILLER, G. E. 1982. The keyword method compared to alternative vocabulary-learning strategies. *Contemporary Educational Psychology*, vol. 7, p. 50-60.
- SCHMITT, C., HOLTUEUER, C., & MILLER, K. 2003. Acquisition of copulas ser and estar in Spanish: Learning lexico-semantics, syntax and discourse. En *The 28th Boston University Conference on Language Development (BUCLD 28)*, Oct. 31, Boston, MA.
- SALABERRY, R. & LOPEZ-ORTEGA, N. 1998. Accurate L2 production across language tasks: Focus on form, focus on meaning, and communicative control. *The Modern Language Journal*, vol. 82, n°. 4, p. 514-532.
- SWAN, M. 1997. The influence of the mother-tongue on second language vocabulary acquisition and use. En N. Schmitt & M. McCarthy (eds.), *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy*, Cambridge University Press, p. 156-180.
- VAN PATTEN, B. 1996. *Input processing and grammar instruction: Theory and research*. Norwood, NJ: Ablex Publishing.

Apéndice

PRE-TEST DE LOS VERBOS "SER" Y "ESTAR"

PLEASE, DON'T WRITE ON THIS PAPER. USE THE ANSWER SHEET. MAKE SURE THAT YOU USE THE CORRESPONDING LETTERS.

Escriba la forma correcta de los siguientes verbos: hablar, ser, tener, ir, haber (hay), estar

1. Yo _____ español con mi mamá
 2. Isabel _____ rubia hoy.
 3. Los niños _____ aburridos ahora, aquí
 4. Nosotros _____ nerviosos hoy
 5. Tú _____ a la universidad todos los días
 6. Ellos _____ de España
 7. _____ un libro en la mesa
 8. Juan _____ generoso
 9. Ellos _____ tristes ahora (sad)
 10. Mis padres _____ bajos
 11. Mi amigo _____ en tu casa
 12. Tú _____ aburrido en la clase (bored)
 13. ¿A qué hora _____ la clase?
 14. _____ una ventana en la sala de clase
 15. El _____ muy enfermo
 16. Yo _____ abogado (lawyer)
 17. Ellos _____ honestos
 18. Tú _____ en la playa
 19. ¿ _____ un hermano mayor? (older brother)
 20. Ella _____ católica
 21. El auto _____ en el garaje
 22. Uhm, la fruta _____ deliciosa hoy
 23. Ellas _____ quince años hoy
 24. Penélope Cruz _____ bonita
 25. La mesa _____ grande
 26. Carmen _____ bonita hoy
 27. Ellos _____ de Inglaterra
 28. Yo _____ a la biblioteca todos los lunes
 29. Ellos _____ protestantes
 30. Uhm, fruta _____ buena hoy
 31. Yo _____ comiendo pollo
 32. La casa _____ en Nueva York
 33. Ellos _____ un perro
 34. Ahora _____ las cuatro de la tarde
 35. Ellas _____ camareras (waitresses)
 36. Los libros _____ en la mesa
 37. El _____ cinco años
 38. Mi carro _____ muy bueno
 39. Las clases _____ difíciles
- a) habla b) tengo c) hablo d) hay
a) es b) tiene c) está d) hay
a) hay b) están c) tienen d) son
a) somos b) hablamos c) estamos d) tenemos
a) tienes b) vas c) hablas d) hemos
a) están b) tienen c) son d) hablas
a) hay b) habla c) estás d) vas
a) es b) tiene c) va d) hay
a) son b) hablan c) están d) hay
a) van b) están c) son d) tienen
a) está b) es c) hay d) va
a) hablas b) eres c) tienes d) estás
a) hemos b) está c) hablas d) es
a) habla b) es c) hay d) vas
a) es b) tiene c) habla d) está
a) estoy b) hablo c) soy d) tengo
a) son b) tienen c) están d) hablan
a) eres b) hay c) vas d) estás
a) tienes b) hablas c) estás d) vas
a) está b) tiene c) es d) hay
a) tiene b) es c) habla d) está
a) tiene b) es c) va d) está
a) hablan b) tienen c) son d) hay
a) hay b) está c) tiene d) es
a) tiene b) está c) hay d) es
a) habla b) está c) es d) tiene
a) son b) habla c) tienen d) están
a) voy b) tengo c) hay d) soy
a) hay b) están c) hablan d) son
a) está b) hay c) es d) va
a) hablo b) hay c) soy d) estoy
a) es b) tiene c) está d) hay
a) hablan b) están c) tienen d) hay
a) van b) están c) hay d) son
a) están b) van c) son d) hay
a) son b) tienen c) hablan d) están
a) tienes b) está c) tiene d) habla
a) es b) hay c) está d) va
a) están b) hablan c) son d) tienen

- | | |
|---|---------------------------------------|
| 40. Ellos _____ preocupados | a) hablan b) están c) hay d) son |
| 41. Nosotros _____ cantando una canción | a) somos b) hay c) estamos d) tenemos |
| 42. David _____ de Madrid | a) va b) es c) tiene d) está |
| 43. José _____ mormón (mormon) | a) está b) tiene c) va d) es |
| 44. Los estudiantes _____ en París | a) son b) van c) están d) tienen |
| 45. Mi hermano _____ cansado (tired) | a) es b) va c) está d) tiene |
| 46. Yo _____ mi microscopio | a) tengo b) soy c) voy d) estoy |
| 47. La puerta _____ cerrada (closed) | a) es b) va c) está d) tiene |
| 48. Tú _____ de los Estados Unidos | a) eres b) tienes c) estás d) hay |
| 49. Ellos _____ médicos | a) hablan b) están c) hay d) son |
| 50. _____ la una y media ahora | a) es b) va c) hay d) está |
| 51. El café _____ caliente (hot) | a) hay b) es c) tiene d) está |
| 52. Ummm, la banana _____ muy buena | a) es b) tiene c) va d) está |
| 53. Ellos _____ italiano | a) hay b) hablan c) van d) están |
| 54. Tú _____ escribiendo cartas siempre | a) eres b) tienes c) vas d) estás |
| 55. Mi amigo _____ de Philadelphia | a) está b) tiene c) va d) es |
| 56. Juan _____ en un restaurante | a) hay b) es c) está d) tiene |
| 57. Tú siempre _____ con tus amigos | a) hablas b) tienes c) hay d) va |
| 58. El lunes Juan _____ al parque | a) tiene b) va c) hay d) habla |
| 59. La bolsa azul _____ de mi amigo | a) está b) tiene c) es d) hay |
| 60. Ellos no _____ inglés | a) son b) hablan c) hay d) van |

POST-TEST DE LOS VERBOS "SER" Y "ESTAR"

PLEASE, DON'T WRITE ON THIS PAPER. USE THE ANSWER SHEET. MAKE SURE THAT YOU USE THE CORRESPONDING LETTERS.

- Escriba la forma correcta de los siguientes verbos: hablar, ser, tener, ir, haber (hay), estar

- | | |
|--|--|
| 1. El _____ ruso con su papá | a) habla b) tiene c) va d) hay |
| 2. Carmen _____ morena hoy. | a) es b) tiene c) está d) hay |
| 3. Los estudiantes _____ aburridos ahora | a) hay b) están c) tienen d) son |
| 4. Nosotras _____ nerviosas hoy | a) somos b) hablamos c) estamos d) tenemos |
| 5. El _____ al parque todas las tardes | a) tiene b) va c) habla d) ha |
| 6. Mis amigas _____ de Canadá | a) están b) tienen c) son d) hablas |
| 7. _____ un cuaderno en la silla | a) hay b) habla c) estás d) vas |
| 8. Jaime _____ dinámico | a) es b) tiene c) va d) hay |
| 9. Ellos _____ preocupados ahora | a) son b) hablan c) están d) hay |
| 10. Mis amigas _____ altas | a) van b) están c) son d) tienen |
| 11. Mi amiga _____ en la biblioteca | a) está b) es c) hay d) va |
| 12. Tú _____ aburrida en la fiesta. (bored) | a) hablas b) eres c) tienes d) estás |
| 13. ¿A qué hora _____ el examen | a) hemos b) está c) hablas d) es |
| 14. _____ una silla en la casa | a) habla b) es c) hay d) vas |
| 15. Ellas _____ muy enfermas | a) son b) tienen c) hablan d) están |
| 16. El _____ abogado (lawyer) | a) está b) habla c) es d) va |
| 17. Nosotras _____ honestas | a) somos b) tenemos c) estamos d) vamos |
| 18. El _____ en la playa | a) es b) hay c) va d) está |
| 19. ¿ _____ una hermana menor? (older brother) | a) tiene b) habla c) está d) va |

20. Ellos _____ protestantes a) están b) tienen c) son d) hay
21. El autobús _____ en la avenida a) tiene b) es c) habla d) está
22. Uhm, la frutas _____ deliciosas esta tarde a) tienen b) son c) van d) están
23. Ella _____ catorce años mañana a) habla b) tiene c) es d) hay
24. Jenifer López _____ bonita a) hay b) está c) tiene d) es
25. La silla _____ pequeña a) tiene b) está c) hay d) es
26. Isabel _____ bonita hoy a) habla b) está c) es d) tiene
27. Tú _____ de Francia a) eres b) hay c) tienes d) estás
28. Ellos _____ al parque todos los jueves a) van b) tienen c) hay d) son
29. El _____ mormón a) hay b) está c) habla d) es
30. Uhm, fruta _____ buena hoy a) está b) hay c) es d) va
31. Nosotros _____ estudiando la lección a) hablamos b) hay c) somos d) estamos
32. El coche _____ en Los Angeles a) es b) tiene c) está d) hay
33. Ellas _____ un gato a) hablan b) están c) tienen d) hay
34. Ahora _____ las once de la noche a) van b) están c) hay d) son
35. Ellos _____ camareros (waiters) a) están b) van c) son d) hay
36. Los libros _____ en la mesa a) son b) tienen c) hablan d) están
37. Ella _____ diez años a) tiene b) está c) hay d) habla
38. Mi carro _____ muy malo a) es b) hay c) está d) tiene
39. Las clases _____ fáciles a) están b) hablan c) son d) tienen
40. Carmen y Juan _____ preocupados a) hablan b) están c) hay d) son
41. Ellas _____ escribiendo una canción a) son b) hay c) están d) tienen
42. Daniel _____ de Barcelona a) va b) es c) tiene d) está
43. Elena _____ católica a) está b) tiene c) va d) es
44. Los estudiantes _____ en Londres a) son b) van c) están d) tienen
45. Mis amigos _____ cansados (tired) a) son b) van c) están d) tienen
46. Yo _____ mi microscopio a) tengo b) soy c) voy d) estoy
47. La ventana _____ cerrada (closed) a) es b) va c) está d) tiene
48. Tú _____ de España a) eres b) tienes c) estás d) hay
49. Ellos _____ médicos a) hablan b) están c) hay d) son
50. _____ la una y cuarto ahora a) es b) va c) hay d) está
51. El té _____ caliente (hot) a) hay b) es c) tiene d) está
52. Uhhh, la manzana _____ muy buena a) es b) tiene c) va d) está
53. Ellos _____ ruso a) hay b) hablan c) van d) están
54. El _____ escribiendo cartas siempre a) es b) tiene c) va d) está
55. Mi amiga _____ de Chicago a) está b) tiene c) va d) es
56. Juan _____ en un restaurante a) hay b) es c) está d) tiene
57. Tú siempre _____ con los estudiantes a) hablas b) tienes c) hay d) va
58. El viernes Luís _____ al concierto a) tiene b) va c) hay d) habla
59. La bolsa negra _____ de mi padre a) está b) tiene c) es d) hay
60. Ellas no _____ español a) son b) hablan c) hay d) van

SER Y ESTAR CON ADJETIVOS. ¿CUALIDADES Y ESTADOS?

Enrique Aletá Alcubierre

Universidad de Zaragoza
ealeta@unizar.es

Afortunadamente, la gramática está en constante evolución. En la didáctica de ELE, se ha pasado de la enumeración exhaustiva y tediosa de interminables listas de reglas (que, en realidad, no eran tales reglas sino una relación de una casuística dispersa sobre un determinado aspecto gramatical) a la pretensión de encontrar una única regla operativa que permita explicar todos los usos de un elemento lingüístico dado. Evidentemente, este objetivo es difícil de conseguir y, por ello, genera una reflexión constante (a veces acompañada de una polémica innecesariamente agria) que resulta enriquecedora. Es probable que nunca hallemos la regla operativa que lo explique todo sobre un determinado fenómeno gramatical pero poco a poco y entre todos los que nos dedicamos a la enseñanza de ELE iremos realizando nuevos avances.

Siguiendo con una larga tradición gramatical, continúa siendo habitual explicar los usos de los denominados verbos copulativos con atributos adjetivos a partir de una única regla: con los verbos *ser* y *estar* expresamos la diferencia entre 'cualidad' y 'estado'. La definición es concisa, alude a nociones simples de las que parece que cualquier hablante ha de tener una clara percepción y puede exponerse en clase con contundencia, todo lo cual le proporciona un aspecto de adecuación y eficacia. Sin embargo, la realidad en la clase de ELE se empeña en demostrar que esa adecuación y eficacia son aparentes y que la regla, en la práctica diaria del aula, más que guiar al hablante no nativo de español en el uso de los dos verbos, lo desorienta. Y ello se debe, en mi opinión, a que si bien suele indicarse que la diferencia entre *ser* y *estar* es la diferencia entre 'cualidad' y 'estado' lo que nunca se explica es cuál es la diferencia entre 'cualidad' y 'estado', quizá por la presuposición mencionada antes de que los hablantes (nativos y no nativos) tenemos una idea intuitiva de esta distinción en nuestra lengua materna que puede trasladarse a cualquier otra lengua extranjera.

Sin embargo, pueden hallarse pruebas de que la distinción entre 'cualidad' y 'estado' no es lingüísticamente tan nítida como se pretende. Si nos fijamos en el uso que los hablantes nativos hacen de los llamados verbos copulativos no es difícil encontrar pruebas de que los límites entre ambas nociones suelen difuminarse en el habla cotidiana¹.

Por ejemplo, si *estar* expresa 'estado' al estudiante de ELE le puede parecer contradictorio que precisamente el sustantivo *estado* pueda

combinarse con el verbo *ser* y resultar, en ocasiones, incompatible con *estar*:

1. El estado del paciente es muy grave
2. *El estado del paciente está muy grave

De la misma manera, si *ser* se utiliza para la expresión de la 'cualidad', ello no impide, sin embargo, que el sustantivo *cualidad* pueda combinarse con el verbo *estar*:

3. A pesar de los años de *Casablanca*, sus cualidades como película están claras
4. Pero la cualidad de la paciencia ya no está vigente hoy en día

Por otra parte, si observamos el comportamiento de *ser* y *estar* en la conversación, podemos comprobar cómo una pregunta con el verbo *estar* (que supuestamente pregunta por un 'estado') puede obtener, entre otras muchas, una respuesta con *ser*:

5. ¿Cómo está María después del divorcio? / ¡No veas! Ahora es feliz como una lombriz (obsérvese que el hablante podría haber empleado *estar* sin pretender hacer distinción entre 'cualidad' o 'estado')

Y también sucede lo contrario. Una pregunta con *ser* (que supuestamente pregunta por 'cualidades') puede recibir una contestación con *estar*:

6. ¿Que Pedro se ha puesto una tienda de ropa? ¿Y cómo es? / Bueno, ha metido mucho dinero en la decoración y está preciosa. Además está muy céntrica (obsérvese igualmente que el hablante podría haber empleado *ser* de forma indistinta)

Otro dato muy revelador es el hecho de que los adjetivos que parecen denotar claramente 'cualidades' pueden ser sustituidos por ciertos adverbios de modo o manera (cuyo valor está más próximo a la idea de 'estado'). Esta sustitución podría parecer hasta cierto punto lógica en oraciones con *estar*; sin embargo, lo sorprendente es que también ocurre en oraciones con *ser*. Podemos comprobar que esta posibilidad se da con el adverbio *así*:

7. Juan es insoportable = Juan es así
8. Juan está insoportable = Juan está así

Y, como ya hemos visto en los ejemplos 5. y 6., es habitual que las preguntas formuladas con el adverbio interrogativo de modo *cómo* sean contestadas con adjetivos, tanto con el verbo *ser* como con *estar*:

9. ¿Cómo es Juan? / Es insoportable
10. ¿Cómo está Juan? / Está insoportable

Una posible conclusión de lo expuesto hasta ahora sería la de que la frontera entre 'cualidad' y 'estado' no es, desde la perspectiva de la lengua, tan nítida como se cree. Esto no debe resultar extraño, dado que es evidente que una lengua no es el reflejo exacto de la realidad². De no aceptar este hecho, caeríamos, en mi opinión, en un confuso círculo en el que a un estado se le pueden atribuir cualidades y en el que una cualidad puede hallarse en diversos estados. Si para un hablante nativo de español este laberinto resulta incomprensible, podemos imaginar el desconcierto que puede provocar en un estudiante de ELE³. Como investigadores, podemos empeñarnos en que en ejemplos como:

11. Juan es bondadoso - Juan está lleno de bondad
12. Pedro es soltero - Pedro está soltero
13. ¡Qué buena es esta sopa!- ¡Qué buena está esta sopa!
(ambas exclamaciones utilizadas indistintamente por el hablante mientras se la está comiendo)

la persona que emplea uno u otro verbo pretende manifestar algún tipo de matiz diferenciador. Sin embargo, es muy probable que el propio hablante nos lo desmintiera⁴.

La pertinencia de las nociones de 'cualidad' y 'estado' para explicar la oposición *ser / estar* suele basarse en ejemplos "canónicos" en forma de frases en presente de indicativo:

14. Ronaldinho es muy hábil
15. Ronaldinho está muy hábil

Sin embargo, no es infrecuente que al cambiar de tiempo verbal el matiz diferenciador desaparezca⁵:

16. Ronaldinho fue muy hábil durante todo el partido
17. Ronaldinho estuvo muy hábil durante todo el partido

Durante mucho tiempo, la diferencia entre 'cualidad' y 'estado' se completaba con la distinción entre 'cualidad permanente' y 'estado transitorio o producto de un cambio':

18. Pedro es madrileño
19. Pedro está enfermo

Pero ante ejemplos como:

20. Pedro es pequeño aún (cualidad transitoria puesto que algún día crecerá)
21. Pedro está muerto (estado irreversiblemente permanente)

no quedaba más remedio, si se quería seguir con las nociones de 'cualidad' y 'estado', que afirmar que tanto las cualidades como los estados pueden ser permanentes o transitorios⁶. Sin embargo, semejante decisión, lejos de aclarar la diferencia entre ambas nociones, lleva directamente a la confusión, puesto que lo que define un 'estado' es precisamente su vinculación con el tiempo cronológico, con la evolución, con el cambio. Y así lo podemos comprobar tanto en las definiciones de las llamadas Ciencias Naturales:

Un estado de la materia hace referencia a las *distintas formas* de agregación que puede *adquirir* la materia.

Un estado físico es *cada una de las situaciones* o formas físicamente distinguibles mediante la medición de alguna(s) propiedad(es) que *puede adoptar* un sistema físico.

como en la percepción que el hablante tiene de ambas nociones y que se refleja en las definiciones del DRAE:

cualidad. (Del lat. *qualitas*, -*ātis*).

1. f. Cada uno de los caracteres, naturales o adquiridos, que distinguen a las personas, a los seres vivos en general o a las cosas.
2. f. Manera de ser de alguien o algo.

estado. (Del lat. *status*).

1. m. Situación en que se encuentra alguien o algo, y en especial *cada uno de sus sucesivos* modos de ser o estar⁷.

En definitiva, creo que la distinción de *ser / estar* basada en el contraste 'cualidad' / 'estado' no resulta del todo operativa en la clase de ELE, y no lo será hasta que se proporcione (si es que ello es posible) una explicación satisfactoria de la diferencia entre ambas nociones⁸. Mientras no se produzca este acontecimiento, creo que para poder explicar el uso de los verbos *ser* y *estar* con adjetivos podemos basarnos en dos claves.

La primera clave afecta al adjetivo. En los manuales de ELE es frecuente hablar de los "usos de *ser / estar* con adjetivos", dando así la falsa apariencia de que el adjetivo constituye una clase homogénea de palabras. Y ello no es así, ni mucho menos, como no es homogénea ninguna clase de palabras (sustantivos, verbos...).

Por una parte, existe una clase de adjetivos denominados *perfectivos*, que se caracterizan por presentar un significado muy próximo al de los participios verbales. Estos adjetivos se construyen con *estar* o, para ser más exactos, son necesariamente incompatibles con el verbo *ser*. Son adjetivos como *muerto*, *enfermo*, *lleno*, *vacío*, *contento*, etc. Muchos de estos elementos fueron antiguos participios irregulares e incluso algunos

siguen manteniéndose como participios (el caso de *muerto, roto...*)⁹. Por tanto, la explicación para oraciones como las vistas antes:

- 22. Pedro está enfermo
- 23. Pedro está muerto

no es que expresen un estado transitorio y otro permanente, sino que el atributo está constituido por un adjetivo perfectivo¹⁰.

Por otra parte, existe otra clase de adjetivos denominados *clasificadores*, que expresan nociones muy semejantes a las de los sustantivos, en concreto la de 'clase' o 'conjunto'¹¹. Algunos de ellos se han formado a partir de sustantivos y otros se pueden utilizar como sustantivos:

- 24. El autobús madrileño se ha retrasado / Un madrileño vino ayer
- 25. Tiene un problema mecánico / Me lo arregló un mecánico

Son adjetivos relacionados con topónimos (*español, francés, aragonés, zaragozano...*), con ideologías (*católico, protestante, conservador, socialista...*), otros derivan de sustantivos (*ministerial, académico, espacial, volcánico...*), etc.; es decir, se trata de adjetivos que implican la pertenencia a una determinada clase o tipo de entidades¹². Estos adjetivos se construyen necesariamente con *ser* o, para hablar con mayor exactitud, son incompatibles con el verbo *estar*¹³:

- 26. Pedro es madrileño
- 27. Esa piedra es volcánica

Por último, existen adjetivos polisémicos que seleccionan *ser* o *estar* según el significado con el que se empleen en un contexto:

- 28. María es buena – María está buena
- 29. Pilar es lista – Pilar está lista

La segunda de las claves que mencionábamos antes afecta a los propios verbos *ser* y *estar*. Llegamos así al escollo principal en la explicación del funcionamiento de estos verbos, su alternancia con adjetivos que presentan un único significado dando lugar a oraciones con un sentido diferente:

- 30. María es alegre – María está alegre

Como ya se ha indicado al principio, la diferencia entre las oraciones de 30. suele basarse en la dicotomía 'cualidad' / 'estado'. No obstante, ya se han comentado las dificultades que presenta esta distinción.

En realidad, el problema surge en la misma noción de verbo copulativo que suele exponerse en la clase de ELE. Como es sabido, en los estudios lingüísticos sobre el español no existe un acuerdo sobre qué y cuántos verbos deben incluirse en esta clase verbal:

*La mayor parte de los estudios gramaticales coinciden en determinar como copulativos propiamente dichos los verbos **ser** y **estar** (...). Algunos gramáticos añaden **parecer** y **semejar** (...) o **quedar** (...) y otros consideran que la clase de los verbos copulativos incluye **ser**, **estar**, **parecer** y los denominados (...) 'pseudocopulativos': **andar**, **resultar**, **seguir**, **hallarse**, **ponerse**, **volverse** (...)*¹⁴

Pero no es infrecuente que a la vez se afirme que el verbo copulativo por excelencia es *ser* y que los demás lo son en distinta medida¹⁵. Se establece así una especie de escala promiscua de grados de "copulatividad", siempre abierta a la introducción de nuevos elementos verbales, por lo que resulta inapropiada en la clase de ELE. Da la impresión de que si *estar* se ha considerado como verbo copulativo se debe a que hace mucho tiempo, en una lejana gramática, se unió indisolublemente con *ser*¹⁶.

Sin embargo, en la enseñanza de ELE convendría divorciarlos, dadas sus diferencias¹⁷. No resulta demasiado operativo presentar al estudiante de ELE *ser* / *estar* como unidades del mismo tipo, desanimarlo insistiéndole en que los dos verbos equivalen a uno solo en su lengua materna, y luego tener que emplear muchas horas para hacerle comprender que, finalmente, son muy distintos. Veamos algunas de estas diferencias.

La primera diferencia se refiere al contenido semántico de ambos verbos. El verbo *ser* es el único que no tiene significado alguno¹⁸. Simplemente aporta la información verbal de tiempo, modo, etc. necesaria para que un segmento lingüístico adquiera el estatuto de oración susceptible de ser utilizada como enunciado en un intercambio comunicativo. El sujeto de *ser* remite a una entidad que no desempeña función semántica alguna ('agente', 'paciente'...) y el papel del verbo es propiciar la *identificación* de esa entidad por medio de los rasgos expresados por el atributo:

31. María es alta, rubia y muy simpática

El verbo *estar*, en cambio, sí tiene significado, todo lo impreciso que se quiera, y frecuentemente puede ser sustituido por otros verbos más o menos sinónimos sin que el sentido de la oración varíe notablemente¹⁹. Pero lo más destacable es que su sujeto, además de denotar una entidad, desempeña una función semántica (algo semejante a 'experimentador'). Por esta razón, las oraciones con *ser* y *estar*, aunque presenten el mismo atributo, no guardan una relación de implicación mutua. Es decir:

32. María es alegre

no implica necesariamente que *María está alegre*, de la misma manera que si decimos:

33. María está alegre

tampoco implica necesariamente que *María es alegre*.

En mi opinión, en los casos de los adjetivos monosémicos que se pueden construir con *ser* o *estar*, la oración con *estar*, sin embargo, está más próxima a una oración en la que se utilice cualquier otro verbo con contenido semántico y ese adjetivo²⁰, del tipo:

34. María vive alegre (el sujeto experimenta un proceso)

35. María trabaja alegre (el sujeto es 'agente')

En resumen, el adjetivo con *ser* expresa rasgos, sin importar si son permanentes o temporales, con los que el hablante consigue que su oyente identifique la entidad designada por el sujeto de la oración. Pero el hablante puede querer referirse a una entidad en cuanto 'agente' de actividades o 'experimentador' de procesos y dar una información sobre una característica que le afecta (de forma transitoria o permanente) en el curso de esos eventos, y entonces utiliza *estar*, además de otros verbos (*María trabaja alegre, María vive / se siente / está alegre*).

En cuanto a la segunda diferencia, las presuposiciones del hablante difieren cuando utiliza el mismo adjetivo con *ser* o *estar*. Si contrastamos las oraciones siguientes:

36. María es muy alegre y simpática

37. María está muy alegre y simpática

podremos comprobar que en 36. el hablante suele presuponer que su oyente o bien no sabe quién es María o bien desconoce esos rasgos que la caracterizan (porque solo conoce de vista o de oídas a María, por ejemplo). Pero en la oración 37., el hablante solo puede utilizar *estar* si presupone que su oyente sí conoce a esta persona. Algo similar sucede con las preguntas realizadas con el adverbio de modo interrogativo *cómo*, que ya hemos indicado que pueden recibir como respuesta un adjetivo. Cuando el hablante pregunta:

38. ¿Cómo es María?

está solicitando información sobre una entidad que desconoce; sin embargo, cuando el hablante realiza la pregunta:

39. ¿Cómo está María?

está solicitando una respuesta sobre una entidad que le resulta conocida.

Para concluir, mi intención en estas páginas no ha sido otra que la de abrir nuevas perspectivas sobre *ser / estar* sin la pretensión de haber dado siempre con la respuesta totalmente satisfactoria. Pero en esto consiste la investigación, en el estudio y análisis continuados. Y, a veces, para poder avanzar es inevitable tener que arriesgarse a salir de viejos moldes.

Bibliografía

- Aletá Alcubierre, E. (2003), "Estar muerto. Explicación laica y aconfesional", Instituto Cervantes, <http://cvc.cervantes.es/foros/leer1.asp?vId=44412>
- Aletá Alcubierre, E. (2003), "Ser soltero o estar soltero", Instituto Cervantes, <http://cvc.cervantes.es/foros/leer1.asp?vId=56823>
- Aletá Alcubierre, E. (2005), "Los flecos de la alternancia ser/estar con adjetivos", <http://cvc.cervantes.es/foros/leer1.asp?vId=83131>
- Aletá Alcubierre, E. (2005), "Una nueva perspectiva sobre un viejo problema de la gramática de ELE: *ser* no se opone a *estar*", *redEle* 3, <http://www.mec.es/redele/revista3/aleta.shtml>
- Aletá Alcubierre, E. (2005), "Ser/estar. ¿Dónde es el accidente?", <http://cvc.cervantes.es/foros/leer1.asp?vId=83012>
- Bosque, I. (1989), *Las categorías gramaticales*, Madrid, Síntesis.
- Bosque, I./Demonte, V. (1999), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid, Espasa-Calpe.
- Demonte, V./Masullo, P. (1999), "La predicación: los complementos predicativos" en Bosque, I./Demonte, V. (1999), pp. 2461-2523.
- Fernández Leboráns, M.J. (1999), "La predicación: las oraciones copulativas", en Bosque, I./Demonte, V. (1999), pp. 2357-2460.
- de Miguel, E. (1999), "El aspecto léxico", en Bosque, I./Demonte, V. (1999), pp. 2977-3060.
- Pinker, S. (1994), *El instinto del lenguaje*, Madrid, Alianza Editorial, 1995.

¹ Muchas de las observaciones que se van a exponer se basan en "errores", dudas y reflexiones de los estudiantes en la clase de ELE en su lucha por comprender el uso de *ser* y *estar*. Su contribución resulta primordial para el investigador y el profesor porque son los alumnos, en última instancia, los que realmente sancionan la operatividad o no de una regla gramatical.

He de agradecer a la profesora Blanca Palacio Alegre sus valiosos comentarios y matizaciones a las ideas expuestas en estas páginas.

² Bosque, I. (1989), *Las categorías gramaticales*, Madrid, Síntesis, pp.139-142. El autor indica que *la lengua concibe las propiedades de los individuos como "modos de ser" o de presentarse estos, es decir, las "cualidades" de los objetos vienen a ser conceptualizadas como las formas en que se muestran o en que aparecen. Por eso podemos sustituir 'insoportable' por 'así' o 'de esa manera' en el ejemplo citado, y por eso hablamos también del 'modo' de ser de la gente o de la 'forma' en que está.* (p. 139)

³ Creo que todos hemos pasado por la experiencia de que la clase de ELE sobre *ser / estar* llegue a convertirse en un debate no gramatical sino filosófico.

⁴ Sobre el uso de *ser / estar* con adjetivos de 'estado civil', ver Aletá Alcubierre, E. (2003), "Ser soltero o estar soltero", Instituto Cervantes, <http://cvc.cervantes.es/foros/leer1.asp?vId=56823>

Cuando se hacen juicios de valor sobre el uso de la lengua, es muy conveniente tener presentes las siguientes palabras de Steven Pinker: ... *La única manera de determinar si una frase es correcta o incorrecta gramaticalmente es buscar hablantes de una lengua y preguntárselo*. Pinker, S. (1994), *El instinto del lenguaje*, Madrid, Alianza Editorial, 1995, pp. 407-408.

⁵ Sobre esta y otras neutralizaciones de ambos verbos, ver Aletá Alcubierre, E. (2005), "Los flecos de la alternancia *ser/estar* con adjetivos", <http://cvc.cervantes.es/foros/leer1.asp?vId=83131>

⁶ de Miguel, E. (1999), "El aspecto léxico", p. 2983, en Bosque, I./Demonte, V. (1999), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid, Espasa-Calpe, pp. 2977-3060.

⁷ Las cursivas de todas las definiciones son mías. No puedo dejar de destacar que en la definición de 'estado' aparecen nuestros dos verbos queridos.

⁸ A propósito de esto y como una simple anécdota que, sin embargo, no deja de tener su interés, reproduzco aquí el siguiente fragmento oído en una conversación ajena:

- ¡Joder, es que no entiendo a Felipe, su manera de ser...!
- Oye, mira, cada uno es según está

⁹ Precisamente su incompatibilidad con el verbo *ser* se debe a que, dado su valor cercano al del participio, darían lugar a estructuras de valor pasivo. Aletá Alcubierre, E. (2003), "Estar muerto. Explicación laica y aconfesional", Instituto Cervantes, <http://cvc.cervantes.es/foros/leer1.asp?vId=44412>

¹⁰ Esta es la causa de que adjetivos prácticamente sinónimos como *feliz*, *alegre* y *contento* tengan una distribución sintáctica muy diferente. Los dos primeros son compatibles con *ser / estar*: *Luis es/está feliz*; *Luis es/está alegre*. El tercero, al tratarse de un adjetivo perfectivo, es incompatible con *ser*: *Luis *es/está contento*.

¹¹ Fernández Leboráns, M.J. (1999), "La predicación: las oraciones copulativas", p. 2370, en Bosque, I./Demonte, V. (1999), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid, Espasa-Calpe, pp. 2357-2460.

¹² O, en otros términos, expresan la idea de relación entre dos entidades. Por eso, con frecuencia pueden sustituirse por sintagmas preposicionales, mencionando explícitamente las dos entidades vinculadas: *Pedro es de Madrid*.

¹³ La razón de esta incompatibilidad radica en que el verbo *estar* no admite el sustantivo en función de atributo (**María está enfermera*, **Pedro está un hombre*). Resulta lógico, por tanto, que no admita tampoco adjetivos clasificadores. Por supuesto, algunos de estos adjetivos clasificadores pueden emplearse en la lengua coloquial en sentido metafórico y, entonces, pueden construirse con *estar*. Son ejemplos del tipo *Estuvo muy español en la reunión*, *No estoy muy católico estos días*...

¹⁴ Fernández Leboráns, M.J. (1999), *op.cit.*, p. 2360.

¹⁵ Por poner un ejemplo, en Fernández Leboráns, M.J. (1999), *op.cit.*, p. 2360, se dice: *en la lengua española el verbo propiamente copulativo es 'ser', porque es el único verbo semánticamente vacío...;* y en p. 2365 se añade: *... son objeto de descripción en este capítulo las oraciones con los verbos considerados por la tradición gramatical como copulativos en sentido estricto: 'ser', 'estar' y 'parecer', **si bien solo 'ser' se determina como verbo propiamente copulativo*** (la negrita es mía).

¹⁶ La razón fundamental es que con ambos verbos el atributo puede sustituirse por el pronombre *lo* neutro: *Juan es/está feliz - lo es/está*. Lo mismo sucede con *parecer*. Pero incluir estos tres elementos en la clase de copulativos trae consigo inevitablemente tener que incorporar otros muchos verbos, según se ha visto en la cita a la que se refiere la nota 14, basándose en un supuesto proceso de desamentización que afecta a todos ellos. Fernández Leboráns, M.J. (1999), *op.cit.*, pp. 2363 y 2421.

17 Aletá Alcubierre, E. (2005), "Una nueva perspectiva sobre un viejo problema de la gramática de ELE: *ser* no se opone a *estar*", *redEle* 3, <http://www.mec.es/redele/revista3/aleta.shtml>

Sobre las consecuencias negativas en la enseñanza/aprendizaje de ELE del mantenimiento de ciertas tradiciones gramaticales (y no me refiero en exclusiva a la corriente comúnmente denominada Gramática Tradicional), es muy recomendable e incluso saludable darse una vuelta por el blog de José Plácido Ruiz Campillo <http://gramatrix.blogspot.com/>

¹⁸ Vid. nota 15. Aletá Alcubierre, E. (2005), "Ser/estar. ¿Dónde es el accidente?", <http://cvc.cervantes.es/foros/leer1.asp?vId=83012>

En efecto, resulta difícil dar una definición de este verbo. Cuando el DRAE define *ser* lo hace de esta manera:

ser: 1. verbo sustantivo usado para afirmar del sujeto lo que significa el atributo.

Este tipo de definición es completamente diferente a la que el DRAE emplea para definir cualquier otro verbo (incluido *estar*); en estos casos utiliza verbos sinónimos del definido:

estar: 1. intr. Dicho de una persona o de una cosa: Existir, hallarse en este o aquel lugar, situación, condición o modo actual de ser.

¹⁹ Aletá Alcubierre, E. (2005), "Una nueva perspectiva sobre un viejo problema...", *op.cit.*, apartado 3. El verbo *ser* no puede tener sinónimos dado que no posee contenido semántico alguno. Por ello, en el momento en que lo sustituyéramos por otro verbo obtendríamos una oración con un significado distinto, el aportado por dicho verbo, y en la que además el sujeto desempeñaría una función semántica.

²⁰ En la tradición gramatical se suele hablar en estos casos de complementos predicativos. Demonte, V./Masullo, P. (1999), "La predicación: los complementos predicativos", en Bosque, I./Demonte, V. (1999), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid, Espasa-Calpe, pp. 2461-2523.

REFLEXIONES SOBRE LA SELECCIÓN DE “SER” Y “ESTAR” EN LA INTERLENGUA ESPAÑOLA

Marta Baralo

Universidad Antonio de Nebrija

Estas reflexiones surgen a partir de la lectura del trabajo de Manuel Morales y Daniel J. Smith sobre “Las imágenes mentales en la adquisición de la gramática de la segunda lengua: el caso de ‘ser’ y ‘estar’ en español”, publicado como investigación central en este número de la Revista. Los autores sostienen la influencia del uso didáctico de las asociaciones mentales con el propósito de facilitar la adquisición de estructuras léxico-gramaticales del español como lengua extranjera (ELE) que resultan especialmente difíciles a alumnos norteamericanos de nivel A1, como es el caso de la selección de “ser” y “estar”.

La propuesta es muy interesante desde varias perspectivas: didáctica, porque efectivamente los aprendientes comenten errores; lingüística, porque el uso de estos dos verbos copulativos con adjetivos no ha sido bien descrito en las gramáticas pedagógicas y en los manuales de ELE; psicolingüística, porque los datos de adquisición de ambos verbos en el español como lengua materna (LM) y como ELE son, de momento, poco conocidos y, a veces, contradictorios.

Morales y Smith vienen a demostrar, siguiendo una línea de investigación de las últimas décadas, que el uso de palabras clave facilita el aprendizaje del vocabulario, gracias a una asociación de imágenes mentales, visuales y acústicas, con la palabra que se desea memorizar. Para ello, trabajaron con una ingeniosa asociación de “ser” con *Sir* (ser) Robin Wood y de “estar” con el Conejo Estrella (*Star*) y con los valores semánticos asignados a estos verbos. Los resultados obtenidos demuestran que el tratamiento de la palabra clave mejora los resultados frente al grupo de

control, por lo que desde el punto de vista didáctico no hay nada que objetar: los alumnos se han divertido y han aprendido. También queda claro que en ELE es necesaria una atención especial al uso de estos verbos, debido a la poca evidencia que ofrece el *input* español a los hablantes de lenguas que no hacen la distinción entre los dos verbos.

Estas reflexiones no pretenden criticar ningún aspecto de la investigación didáctica llevada a cabo; sólo las realizamos con el propósito de ahondar en las razones por las que el aprendizaje del uso de "ser" y de "estar" en español ofrece algunas dificultades. Sólo queremos abundar en el tema, desde una perspectiva de lingüística descriptiva y aplicada a la enseñanza de ELE¹.

La predicación verbal caracterizadora se realiza en español mediante las cópulas "ser" y "estar":

a) Juan es alto.

b) Juan está alto.

En los dos casos adjudicamos una propiedad a Juan, pero en el caso de b) también podemos decir que "estar" aporta un sentido de resultatividad que no aparece en la oración con "ser". Es decir, en castellano utilizamos "estar" para denotar un estado resultante de un proceso anterior. Se emite b) cuando queremos dar a entender que ha habido un proceso de crecimiento anterior cuyo resultado es visible en Juan. Por el contrario, en a) simplemente enunciamos que Juan es alto, sin ningún matiz aspectual añadido. Por tanto, "ser" expresa una atribución no marcada aspectualmente, mientras que "estar" es un índice de aspecto resultativo. Creemos que es la selección léxica de un determinado atributo, con una determinada carga semántica y aspectual, la responsable de la selección de "ser" o de "estar". "Estar" denota, en todos sus usos, una situación o estado que se alcanza y que es especificado por la expresión que le sigue, que puede expresar:

- Estado físico / psíquico / ético / civil

¹ En Baralo (1999): "Ser y estar en los procesos de adquisición de lengua materna y de lengua extranjera", Actas del IXº Congreso Internacional ASELE *Español lengua extranjera: enfoque comunicativo y gramática*. Universidad de Santiago: 291 – 301. hemos abordado este tema desde una perspectiva lingüística y psicolingüística.

Está contento / de buen humor / sano / con catarro / bien

- Estado resultante

Está roto / limpio / muerto / resuelto / dispuesto

- Situación física

Está de pie / de compras / en Madrid / aquí

Bosque (1990: 178) presenta una distinción gramatical muy ilustrativa, entre los siguientes adjetivos, cuya selección por el enunciador implica una determinada selección:

a) *lleno (llenado), suelto (soltado), limpio (limpiado), seco (secado)*, que denotan estado y que sólo admiten la construcción con “estar”;

b) *bueno, alto, inteligente, elegante*, que denotan propiedad o característica, que puede ser enunciada sólo como tal, con la selección de “ser”, o expresada como característica resultante de una acción o proceso previo, con la selección de “estar”².

Ser y estar en la interlengua (ELE)

En general, todos los manuales y las gramáticas de E/LE presentan una larga lista de usos de “ser” y “estar”, clasificados por las categorías que pueden acompañar a uno y otro verbo, tanto en el uso atributivo como en el predicativo. A esta lista, se suele unir la serie de adjetivos que cambian su significado según se usen con “ser” o con “estar”, seguida de otra lista, más o menos larga, - por supuesto que nunca exhaustiva - de las expresiones idiomáticas con este par de verbos.

Es fácil imaginarse, al hacer un esfuerzo de introspección, que estas listas poco o nada tienen que ver con el conocimiento que tenemos como hablantes nativos: nuestra selección léxica, esto es, la decisión de construir el enunciado con “ser” o con “estar” depende de varios factores complejos, como pueden ser, entre otros: los rasgos semánticos, léxicos y gramaticales del adjetivo seleccionado previamente; el control de la

² Para una descripción más detallada de la predicación copulativa se puede consultar Fernández Leborans (1999: 2356-2460).

situación comunicativa, las presuposiciones y la intención comunicativa del hablante.

Los datos de IL española recogidos por diferentes investigadores no parecen comprobar que el uso de "ser" y "estar" sea demasiado problemático para los aprenden ELE. Parecería, más bien, que adquieren sin dificultades (salvo las lógicas de desconocimiento del código en los primeros estadios) casi todos los usos atributivos y predicativos de los dos verbos, independientemente de la LM que posean. Fernández (1997: 73 - 74) comenta que el número de errores en su corpus es tan limitado que afecta sólo al 5,4% de presencias de estos verbos (594) y con un porcentaje muy bajo - 0,1% - en el conjunto de todos los errores. Por grupos de LM, el orden de dificultad de mayor a menor es: franceses, árabes, japoneses y alemanes.

Muchos profesores están convencidos de que las dificultades son variadas. Pueden intervenir factores personales, psicológicos, negativos, debido a la frecuencia con que se producen. Otra fuente de error frecuente entre los alumnos es simplemente la ignorancia, esto es, la falta de conocimiento sobre los rasgos semánticos y aspectuales del lexema. A esto responden los típicos ejemplos que siempre encontramos: **Soy muy contento de verte / *Mis amigos son contentos en Madrid...*, producidos porque el enunciador no nativo está en proceso de adquisición del adjetivo *contento*, y aunque ya sabe lo que significa o denota, todavía no ha adquirido completamente su estructura argumental resultativa, probablemente con un argumento d-(avinsonian) ³. Queremos decir que la motivación del error cometido por la selección de "ser" en vez de "estar" no se encuentra en los verbos copulativos, sino en las propiedades léxicas del atributo, todavía no completamente adquirido.

La distribución de los dos verbos supone la comprensión de los contextos en que alternan y, en las primeras fases del aprendizaje, no existe

³ Difícilmente se puede adquirir este tipo de información léxica-gramatical cuando se busca el significado en un diccionario o se encuentra el adjetivo en frases breves y descontextualizadas en un manual. Y se trata de una información con consecuencias importantes en la gramática, ya que es el mismo rasgo davinsonian que bloquea la derivación del adverbio **contentamente*.

ninguna regla totalmente estabilizada. La larga lista de adjetivos cuyo significado cambia según se usen con "ser" o con "estar" plantea una dificultad añadida al aprendiente de ELE, debido a varias razones, entre las que se cuentan, con seguridad, la falta de información referencial, contextual y pragmática con las que se presentan en el *input* estas estructuras. ¿Cómo puede un hablante no nativo aprender los valores semánticos y aspectuales que diferencian el uso de *Es bueno / Está bueno*, si los tiene que estudiar en una lista de oraciones independientes, descontextualizadas?

Por último, hay que contar con las dificultades de tipo gramatical, en las que se neutralizan dos construcciones, por ejemplo, la noción de pasividad y de aspecto resultativo. La terminación *-ado / -ido* se relaciona con el participio y por lo tanto con la forma pasiva que se construye con "ser". Así se neutraliza el concepto de resultado o estado, que expresa *estar* + participio, en construcciones del tipo de:

El trabajo está hecho / ha sido hecho / es hecho

O con otra dificultad gramatical y discursiva, como la del uso de *ser / estar / hay* con un sintagma nominal, con artículo determinado o indeterminado, como en:

**En la calle está un banco.*

**Detrás del buzón hay la moto de Paco.*

El uso incorrecto del artículo se manifiesta en las primeras fases de la IL como resultado de introducir las estructuras que involucran "hay" y "estar" para expresar localización. El error de **hay la ...*, frente a **está un ...*, no tiene su origen en la L1 (alemán), sino en la inobservancia de las restricciones contextuales (Vázquez, 1991: 170).

Por lo que hemos visto, y siguiendo las reflexiones de Vázquez (1991) y de Fernández (1997)⁴, no parece que resulte muy útil clasificar los errores que cometen los aprendientes de ELE al usar "ser" y "estar" para intentar

⁴ Me refiero a estas dos investigadoras de la IL española porque sus trabajos constituyen los corpus y estudios más completos y consistentes que conozco.

explicarlos y prevenirlos, porque hay muchos errores idiosincrásicos, personales, circunstanciales, no sistemáticos.

Morales y Smith tienen mucha razón en sus postulados de partida, cuando sostienen que los usos de estos verbos requieren un tratamiento específico, con atención a la forma, de manera explícita y reflexiva, que ayude al estudiante que intenta corregir sus errores y evitar su fosilización. En lo que puede haber mayor o menor coincidencia es en el planteamiento didáctico de esa atención focalizada a la forma y el significado de los enunciados con los verbos copulativos.

En nuestra perspectiva de lingüística aplicada a la enseñanza de ELE, basada siempre en la relación entre gramática, significado y sentido⁵, hemos puesto en práctica la didactización de "ser" y "estar" a partir de la descripción lingüística indicada al comienzo y tomada de Bosque (1990).

Lea el siguiente diálogo y decida qué explicación entre las propuestas por las gramáticas le parece más adecuada para explicar los usos de "ser" y de "estar" en este ejemplo:

Hacía tres años que Elvira no veía a su hermano Ramón. Por fin se han vuelto a encontrar. Después Elvira habla con su madre.

Madre: -¿Has visto a Ramón ?

Hija: - Sí, me quedé impresionada, ¡qué calvo **está** !

Elvira sale con Ramón y se encuentra a una amiga. Elvira hace las presentaciones oportunas y charlan un rato. Al día siguiente, la amiga le cuenta a su marido...

Amiga: - Ayer conocí al hermano de Elvira.

Marido: - ¿Ah, sí ? ¿Y qué tal ?

Amiga: - Pues **es** alto, calvo, con los ojos azules, y parece simpático.

Material didáctico del Centro de Estudios Hispánicos Antonio de Nebrija Universidad Nebrija

⁵ O lo que es lo mismo, el conocimiento de un ítem léxico con sus rasgos fonológicos, morfológicos, sintácticos, discursivos y pragmáticos.

Según nuestra experiencia, el mejor camino para presentar las diferencias aspectuales de las construcciones de "ser" y "estar" con adjetivo es la selección de muestras lenguas con un contexto lingüístico y paralingüístico lo suficientemente rico y variado como para que los alumnos puedan inferir de manera intuitiva cuándo el foco del hablante está en el resultado o no. Esto significa crear las oportunidades necesarias en la clase para proporcionar y afianzar un conocimiento léxico-gramatical completo en cada uno de los adjetivos que adquieren. Sería interesante, en una investigación futura, introducir otra variable metodológica, como la presentada aquí, en contraste con la investigada por Morales y Smith, basada en la palabra clave.

Bibliografía

Baralo, Marta (1999): "*Ser y estar* en los procesos de adquisición de lengua materna y de lengua extranjera", Actas del IXº Congreso Internacional ASELE *Español lengua extranjera: enfoque comunicativo y gramática*. Santiago de Compostela. Universidad de Santiago: 291 – 301.

Bosque, Ignacio (coor.) (1990): *Tiempo y aspecto en español*. Madrid. Cátedra, 1990.

Bosque, Ignacio y Violeta Demonte (coors.) (1999): *Gramática descriptiva del español*. Madrid. Espasa.

Fernández Leborans, Ma. Jesús (1995): "Las construcciones con el verbo 'estar': aspecto sintácticos y semánticos". En *VERBA*, Vol. 22: 253-284.

Fernández Leborans, Ma. Jesús (1999): "La predicación: las oraciones copulativas" en Bosque y Demonte (coors.) Cap. 37: 2357-2460.

Fernández, Sonsoles (1997): *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid. EDELSA.

Vázquez, Graciela (1991): *Análisis de errores y aprendizaje de español/lengua extranjera*. Frankfurt. Peter Lang.

¿Ser o estar? Cuestiones sin resolver para el español como lengua extranjera.

Pedro Guijarro-Fuentes

University of Plymouth

Aunque el artículo 'Las imágenes mentales en la adquisición de la gramática de la segunda lengua: el caso de 'ser' y 'estar' en español' de Morales y Smith es interesante por la temática y por el intento de adopción de una metodología innovadora que pudiera explicar el proceso que los aprendices de español cuya lengua materna es el inglés siguen a la hora de la adquisición de ambos verbos copulativos; sin embargo, dicho artículo sufre de serias deficiencias tanto de carácter teórico como metodológico. En este comentario me ceñiré a aquellas de carácter teórico con el cometido de arrojar algunas ideas para aquellos investigadores interesados en la investigación del español como L2, y más concretamente en algunos de sus aspectos gramaticales como son el *ser/estar* debido a su complejidad.

Muchos han sido muchos los volúmenes y artículos teóricos dedicados al tema desde distintas perspectivas teóricas desde el funcionalismo (Clement, 1988, 2005) hasta el generativismo (Luján, 1981; Leonetti, 1994; Fernández Leborans, 1999;) por mencionar algunos; su interés radica precisamente en el hecho de que el uso bien de *ser* o *estar* puede, aunque no siempre, ser intercambiable dependiendo de su significado y contexto lingüístico, y más concretamente dependiendo del adjetivo que acompañan, aunque no siempre ambos verbos copulativos pueden ser intercambiables; aspecto que nunca se trata en el artículo de Morales y Smith, aunque si bien es verdad que quizás ese no fuera tu cometido cuando empezaron con su labor investigadora de tal estructura gramatical. Sin embargo, es precisamente este hecho, a saber, el carácter intercambiable de ambos verbos copulativos lo que hace que sea una tarea de aprendizaje bastante complicada y compleja no sólo para hablantes de español como lengua primera (Sera, 1992; Schmitt y Miller, 2007, por mencionar unos cuantos) sino también para aprendices de español cuya lengua materna es igual o diferente al español (Geeslin y Guijarro, 2006 y la bibliografía allí citada).

Como acabamos de señalar estos dos verbos copulativos del español pueden aparecer en diversas estructuras sintácticas, sin embargo, son con adjetivos las construcciones más frecuentes. Vaño-Cerdá (1982) nos cuenta que casi el 80 por ciento o más de adjetivos en español permiten este contraste; aunque si bien es verdad el significado del adjetivo determina si es *ser* o *estar* el verbo copulativo que se requiere (Butt y Benjamin, 2000). Hay también suficiente evidencia de que el uso de los verbos copulativos ha cambiado a lo largo de la historia y que en el

español contemporáneo hay variabilidad en el uso de *estar* según el contexto discursivo y las intenciones del hablante (Silva-Corvalán, 1986). Por esto, creo que es imprescindible a la hora de explicar los diversos usos (y por consiguiente su adquisición bien por hablantes de español como lengua primera (L1) o como segunda lengua (L2)) hay que tener en cuenta los muchos factores del discurso que sirven para describir el uso de *ser* y *estar*. Dicho esto, no hay que olvidar que existen ciertos contextos en los que solamente una cópula es permisible, por lo que podríamos pensar que su adquisición sería más fácil y menos laboriosa; hay otros contextos lingüísticos en los que se puede observar cierta variabilidad de un hablante a otro y de un período de tiempo a otro según el significado oracional, contextos que pensamos que requerirían más tiempo para su adquisición debido precisamente a su complejidad como demostraremos en algunas de las investigaciones ya clásicas en el tema. Los ejemplos que damos a continuación sirven para mostrar el contraste entre contextos variables y contextos no variables (u obligatorios).

(1) Mi hijo es/está alto. (contexto variable – uso depende del contexto semántico/pragmático)

(2) La mujer es/está muy guapa. (contexto variable – uso depende del contexto semántico/pragmático)

(3) Todos somos/*estamos humanos. (contexto obligatorio – uso de *ser* obligatorio)

(4) El niño *es/está descalzo. (contexto obligatorio – uso de *estar* obligatorio)

En las frases (1) y (2) la selección de la cópula depende de las intenciones del hablante. Por ejemplo, si uno quiere decir que 'el hijo' en la primera frase ha crecido, la opción 'está alto' tiene más sentido. Esta variabilidad contrasta con las frases (3) y (4) en las que el adjetivo restringe qué cópula puede ser permitida. Hay que advertir, sin embargo, que los contextos obligatorios a nivel de frase (como los ejemplos (1)-(4)) que aparecen sin contexto) no representan la mayoría de los casos. Por el contrario, el 80 por ciento de los adjetivos permiten la variabilidad (aunque no semántica) entre los dos verbos copulativos (Vañó-Cerdá, 1982). Por lo tanto, creemos que es de suma importancia explorar la frecuencia de uso de los verbos copulativos en todos los contextos de uso para un estudio más exhaustivo de los verbos copulativos en español junto con las características pertinentes de los adjetivos con los que aparece junto con el hecho de si la lengua materna de los aprendices de español como L2 poseen o no el mismo contraste en relación a los verbos copulativos (Geeslin y Guijarro-2005). Por lo tanto, desde el punto de vista de la adquisición del español bien de primera o segunda lengua,

sería conveniente explorar el lexicón (o sea, el vocabulario que ya tienen adquirido y más concretamente sus adjetivos y la semántica de los mismos) y su relación en cuanto a la adquisición de estos dos verbos copulativos en español.

Como ya hicimos mención anteriormente, recordemos en este sentido algunos de los estudios realizados sobre la adquisición del español como primera lengua. Sera (1992) realizó un análisis distribucional en el que se integraban los usos de *ser* y *estar* por niños y adultos españoles. De acuerdo con los resultados de los diferentes experimentos llevados a cabo, se constató el uso de los verbos copulativos en una serie de construcciones sintácticas. Más concretamente, los niños prefieren usar las formas de *ser* de forma exclusivamente en construcciones nominales, y las de *estar* como auxiliares y con locativos, y ambas formas *ser* y *estar* con adjetivos. En un segundo experimento, Sera nos informa de las diferencias semánticas encontradas entre *ser* y *estar* con adjetivos entre adultos españoles. En un tercer experimento, se muestra el contraste de la cópula por parte de los adultos en el uso de las construcciones locativas. El cuarto experimento llevado a cabo con niños españoles de edades comprendidas entre los 3 y los 11 años nos informa de los usos de la cópula en español tanto con adjetivos como en construcciones locativas. De acuerdo con los resultados de este cuarto experimento, los niños aceptan menos las restricciones semánticas que los adultos, teniendo sus usos una base sintáctica todavía más fuerte.

Más recientemente, Schmitt, Holtheuer y Miller (2003) y Schmitt y Miller (2007) nos informan de la adquisición de los dos verbos copulativos en español teniendo en cuenta tanto las propiedades léxico-semánticas, como sintácticas y discursivas de las construcciones en las que aparecen bien *Ser* o *Estar*. Dos fueron los objetivos que Schmitt, Holtheuer y Miller (2003) que trataron de investigar: (1) si los niños conocen los principios que regulan la aparición de *ser* y *estar*, (2) qué cópula prefieren usar, o sea, *ser* o *estar*. Dos estudios realizaron para ello. Para el primer estudio, se llevaron a cabo dos experimentos con la ayuda de una Tarea de Emparejamiento de frases con dibujos donde los participantes tenían que seleccionar un dibujo de acuerdo con una frase dada. En este primer experimento, 20 niños de edades comprendidas entre los 4.6 años fueron comparados a un grupo de 20 adultos de habla hispana. Para el segundo experimento, se analizó el comportamiento de 16 niños de 4.4 años de edad. De acuerdo con los resultados de ambos experimentos de este primer estudio, se aprecian diferencias significativas entre los niños y los adultos, y lo que es más importante los niños abusan de la forma *estar*, lo que significa que los niños no hacen uso de los principios pragmáticos que hacen imposible la presencia de *Estar*. Además, los niños de edades de 4.5 no muestran haber adquirido las implicaciones semántico-pragmáticas asociadas con la elección de la cópula. En el segundo estudio, Schmitt,

Holtheuer y Miller (2003) con la ayuda de una Tarea de Aceptabilidad de juicios gramaticales comparan un grupo de 14 niños (media 5.0 años) con un grupo de 20 adultos de habla hispana. Para el diseño de esta prueba, se tuvieron en cuenta tres condiciones: el componente léxico, el sintáctico y el contextual (o pragmático). Los resultados indican diferencias significativas entre los dos grupos en las tres condiciones diferentes. Schmitt, Holtheuer y Miller (2003) llegan a la conclusión que los niños en general prefieren usar más las formas de *estar* que las de *ser*, y que además los niños a diferencia de los adultos tienen aún más dificultades con las implicaciones relacionadas con estos verbos copulativos. Por lo tanto, parece ser que los niños usan la forma *estar* como una forma defectiva (o no marcada).

En un estudio más reciente, pero siguiendo la misma metodología, Schmitt y Miller (2007) presentan los resultados de dos experimentos (una Tarea de Elicitación y una Tarea de Emparejamiento de frases con dibujos) que estaban pensados para juzgar la habilidad lingüística de distinguir el uso de las dos cópulas en español en construcciones cuya copula depende directamente de las propiedades asociadas al contexto lingüístico. Los participantes fueron niños de habla hispana de edades comprendidas entre los cuatro y cinco años. Teniendo en cuenta el análisis lingüístico generativista que se basa en la diferencia de dos tipos de predicados estativos, se investigó (1) la habilidad de los niños para calcular las implicaciones semánticas 'temporal/permanente' asociadas con *ser* y *estar* y (2) la habilidad de los niños para restringir el dominio temporal de su evaluación. Según sus resultados, los niños son capaces de distinguir el uso de las dos copulas a como lo haría un hablante adulto de español, pero tienen, sin embargo, problemas con su evaluación del dominio que limita el uso de una copula u otra.

A continuación daremos cuenta, aunque de forma breve, de algunos de los estudios recientes realizados dentro del campo de la adquisición de segundas lenguas y de sus implicaciones para estudios posteriores dadas algunas de sus limitaciones metodológicas. Tenemos que señalar, sin embargo, que la mayoría de ellos se han realizado con estudiantes estadounidenses que aprendían español como segunda lengua; de ahí la necesidad de explorar la adquisición del contraste copulativo del español con otros participantes (ver Geeslin y Guijarro-Fuentes, 2005). También es importante recordar el hecho de que casi todos los estudios realizados hasta la fecha han sido estudios transversales, a excepción de Geeslin y Guijarro-Fuentes (2004) donde se investigó la adquisición de este tipo de construcciones copulativas mediante un estudio longitudinal. La mayoría de los trabajos realizados sobre los verbos copulativos en español como L2 se han basado únicamente en un análisis de contextos obligatorios (Ryan y Lafford, 1992; VanPatten, 1987, entre muchos otros), aunque de forma muy exitosa se ha podido investigar la adquisición de contextos

variables en una serie de trabajos sobre el tema adoptando un análisis multifactorial (Geeslin y Guijarro-Fuentes, 2006, pues son muchos los aspectos tanto semánticos, pragmáticos, tipos de adjetivos, etcétera los que determinan sus usos gramaticales (ver ejemplos 1-4 dados anteriormente). Mas recientemente, se ha tratado de abordar el estudio de ambos verbos copulativos integrando algunas teorías nuevas de adquisición (Bruhn de Garavito y Valenzuela, 2005) donde se trata de explicar estos aspectos siguiendo propuestas recientes que señalan que la adquisición de aspectos puramente sintácticos serían mas fáciles de adquirir que aquellos que tienen que ver con la interface entre varios dominios del lenguaje (Sorace, 2004).

Espero que con estas pinceladas teóricas, aunque breves (debido al espacio), sobre la temática de algunos de los verbos copulativos (pues hay que recordar que hay otros tales como *parecer*, etcétera) haya estimulado el apetito para aquellos que quieran seguir o empezar a indagar en este tipo de construcciones bien en el español como L1 o L2.

Referencias bibliográficas

- Bruhn de Garavito, J. & Valenzuela, E. (2005). Exploring the relationship between transfer and input in the acquisition of the Spanish passives. In L. Dekydtspotter, R. A. Sprouse and A. Liljestrang (eds.), *Proceedings of the 7th Generative Approaches to Second Language Acquisition (GASLA)*, pp.13–23. Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Butt, J. and Benjamin (2000). *A New Reference Grammar of Modern Spanish*. London: Edward Arnold.
- Clements, J. C. (1988). The semantics and pragmatics of the Spanish <copula + adjective> construction. *Linguistics*, 26, 779–822.
- Clements, J.C. (2005). 'Ser' and 'estar' in the predicate adjective construction. In J. C. Clements, & J. Yoon (eds.), *Functional approaches to Spanish syntax: Lexical semantics, discourse, and transitivity*, pp. 161–202. London: Palgrave-Macmillan.
- Fernández Leborans, M. J. (1999). La predicación: Las oraciones copulativas. In I. Bosque, & V. Demonte (eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, pp. 2354–2460. Madrid: Espasa.
- Geeslin, K. L. & Guijarro-Fuentes, P. (2004). Estudio longitudinal de *Ser* y *Estar* en el español como L2. *Porta Linguarum*, 2, 93–110.
- Geeslin, K. and Guijarro-Fuentes, P. (2005). The acquisition of Copula choice in Instructed Spanish: The role of Individual Characteristics. In D. Eddington (ed), *Selected Papers Proceedings from the 7th Hispanic Linguistics Symposium and the 6th Conference on the acquisition of Spanish and Portuguese*. Pp. 66-77. Somerville, MA: Cascadilla Press.

- Geeslin, K. L. & Guijarro-Fuentes, P. (2006). Second language acquisition of variable structures in Spanish by Portuguese speakers. *Language Learning*, 56, (1) 53–107.
- Leonetti, M. (1994). 'Ser' y 'estar': Estado de la cuestión. *Barataria*, 1, 182–205.
- Luján, M. (1981). The Spanish copulas as aspectual indicators. *Lingua* 54: 165-210.
- Schmitt, C., Holtheuer, C., & Miller, K. (2004) Acquisition of ser and estar: Syntax, lexical semantics and discourse. *BUCLD 28 Proceedings Supplement*. Retrieved January 3, 2007, from <http://www.bu.edu/linguistics/APPLIED/BUCLD/supp.html>.
- Schmitt, C., & Miller, K. (2007). Making discourse-dependent decisions: The case of the copulas *ser* and *estar* in Spanish. *Lingua*, 117 (11), 1907-1929.
- Sera, M. D. (1992). To be or to be: Use and acquisition of the Spanish copulas. *Journal of Memory and Language*, 31, 408-427.
- Silva-Corvalán, C. (1986). Bilingualism and language change: The extension of *estar* in Los Angeles Spanish. *Language*, 62, 587–608.
- Sorace, A. (2004). Native language attrition and developmental instability at the syntax-discourse interface: Data, interpretations and methods. *Bilingualism: Language and Cognition*, 7 (2), 143–145.
- Ryan, J. & Lafford, B. (1992). The acquisition of lexical meaning in a study abroad environment. *Hispania*, 75, 714–722.
- VanPatten, B. (1987). The acquisition of *ser* and *estar*. Accounting for developmental patterns. In B. VanPatten, T. Dvorak and J. Lee (eds.), *Foreign language learning: A research perspective*, pp. 61–75. Rowley, MA: Newbury House.
- Vañó-Cerdá, A. (1982). *Ser y estar + adjetivos*. Tübingen: Narr.

¿Ser o estar? Cuestiones sin resolver para el español como lengua extranjera.

Pedro Guijarro-Fuentes

University of Plymouth

Aunque el artículo 'Las imágenes mentales en la adquisición de la gramática de la segunda lengua: el caso de 'ser' y 'estar' en español' de Morales y Smith es interesante por la temática y por el intento de adopción de una metodología innovadora que pudiera explicar el proceso que los aprendices de español cuya lengua materna es el inglés siguen a la hora de la adquisición de ambos verbos copulativos; sin embargo, dicho artículo sufre de serias deficiencias tanto de carácter teórico como metodológico. En este comentario me ceñiré a aquellas de carácter teórico con el cometido de arrojar algunas ideas para aquellos investigadores interesados en la investigación del español como L2, y más concretamente en algunos de sus aspectos gramaticales como son el *ser/estar* debido a su complejidad.

Muchos han sido muchos los volúmenes y artículos teóricos dedicados al tema desde distintas perspectivas teóricas desde el funcionalismo (Clement, 1988, 2005) hasta el generativismo (Luján, 1981; Leonetti, 1994; Fernández Leborans, 1999;) por mencionar algunos; su interés radica precisamente en el hecho de que el uso bien de *ser* o *estar* puede, aunque no siempre, ser intercambiable dependiendo de su significado y contexto lingüístico, y más concretamente dependiendo del adjetivo que acompañan, aunque no siempre ambos verbos copulativos pueden ser intercambiables; aspecto que nunca se trata en el artículo de Morales y Smith, aunque si bien es verdad que quizás ese no fuera tu cometido cuando empezaron con su labor investigadora de tal estructura gramatical. Sin embargo, es precisamente este hecho, a saber, el carácter intercambiable de ambos verbos copulativos lo que hace que sea una tarea de aprendizaje bastante complicada y compleja no sólo para hablantes de español como lengua primera (Sera, 1992; Schmitt y Miller, 2007, por mencionar unos cuantos) sino también para aprendices de español cuya lengua materna es igual o diferente al español (Geeslin y Guijarro, 2006 y la bibliografía allí citada).

Como acabamos de señalar estos dos verbos copulativos del español pueden aparecer en diversas estructuras sintácticas, sin embargo, son con adjetivos las construcciones más frecuentes. Vaño-Cerdá (1982) nos cuenta que casi el 80 por ciento o más de adjetivos en español permiten este contraste; aunque si bien es verdad el significado del adjetivo determina si es *ser* o *estar* el verbo copulativo que se requiere (Butt y Benjamin, 2000). Hay también suficiente evidencia de que el uso de los verbos copulativos ha cambiado a lo largo de la historia y que en el

español contemporáneo hay variabilidad en el uso de *estar* según el contexto discursivo y las intenciones del hablante (Silva-Corvalán, 1986). Por esto, creo que es imprescindible a la hora de explicar los diversos usos (y por consiguiente su adquisición bien por hablantes de español como lengua primera (L1) o como segunda lengua (L2)) hay que tener en cuenta los muchos factores del discurso que sirven para describir el uso de *ser* y *estar*. Dicho esto, no hay que olvidar que existen ciertos contextos en los que solamente una cópula es permisible, por lo que podríamos pensar que su adquisición sería más fácil y menos laboriosa; hay otros contextos lingüísticos en los que se puede observar cierta variabilidad de un hablante a otro y de un período de tiempo a otro según el significado oracional, contextos que pensamos que requerirían más tiempo para su adquisición debido precisamente a su complejidad como demostraremos en algunas de las investigaciones ya clásicas en el tema. Los ejemplos que damos a continuación sirven para mostrar el contraste entre contextos variables y contextos no variables (u obligatorios).

(1) Mi hijo es/está alto. (contexto variable – uso depende del contexto semántico/pragmático)

(2) La mujer es/está muy guapa. (contexto variable – uso depende del contexto semántico/pragmático)

(3) Todos somos/*estamos humanos. (contexto obligatorio – uso de *ser* obligatorio)

(4) El niño *es/está descalzo. (contexto obligatorio – uso de *estar* obligatorio)

En las frases (1) y (2) la selección de la cópula depende de las intenciones del hablante. Por ejemplo, si uno quiere decir que 'el hijo' en la primera frase ha crecido, la opción 'está alto' tiene más sentido. Esta variabilidad contrasta con las frases (3) y (4) en las que el adjetivo restringe qué cópula puede ser permitida. Hay que advertir, sin embargo, que los contextos obligatorios a nivel de frase (como los ejemplos (1)-(4)) que aparecen sin contexto) no representan la mayoría de los casos. Por el contrario, el 80 por ciento de los adjetivos permiten la variabilidad (aunque no semántica) entre los dos verbos copulativos (Vañó-Cerdá, 1982). Por lo tanto, creemos que es de suma importancia explorar la frecuencia de uso de los verbos copulativos en todos los contextos de uso para un estudio más exhaustivo de los verbos copulativos en español junto con las características pertinentes de los adjetivos con los que aparece junto con el hecho de si la lengua materna de los aprendices de español como L2 poseen o no el mismo contraste en relación a los verbos copulativos (Geeslin y Guijarro-2005). Por lo tanto, desde el punto de vista de la adquisición del español bien de primera o segunda lengua,

sería conveniente explorar el lexicón (o sea, el vocabulario que ya tienen adquirido y más concretamente sus adjetivos y la semántica de los mismos) y su relación en cuanto a la adquisición de estos dos verbos copulativos en español.

Como ya hicimos mención anteriormente, recordemos en este sentido algunos de los estudios realizados sobre la adquisición del español como primera lengua. Sera (1992) realizó un análisis distribucional en el que se integraban los usos de *ser* y *estar* por niños y adultos españoles. De acuerdo con los resultados de los diferentes experimentos llevados a cabo, se constató el uso de los verbos copulativos en una serie de construcciones sintácticas. Más concretamente, los niños prefieren usar las formas de *ser* de forma exclusivamente en construcciones nominales, y las de *estar* como auxiliares y con locativos, y ambas formas *ser* y *estar* con adjetivos. En un segundo experimento, Sera nos informa de las diferencias semánticas encontradas entre *ser* y *estar* con adjetivos entre adultos españoles. En un tercer experimento, se muestra el contraste de la cópula por parte de los adultos en el uso de las construcciones locativas. El cuarto experimento llevado a cabo con niños españoles de edades comprendidas entre los 3 y los 11 años nos informa de los usos de la cópula en español tanto con adjetivos como en construcciones locativas. De acuerdo con los resultados de este cuarto experimento, los niños aceptan menos las restricciones semánticas que los adultos, teniendo sus usos una base sintáctica todavía más fuerte.

Más recientemente, Schmitt, Holtheuer y Miller (2003) y Schmitt y Miller (2007) nos informan de la adquisición de los dos verbos copulativos en español teniendo en cuenta tanto las propiedades léxico-semánticas, como sintácticas y discursivas de las construcciones en las que aparecen bien *Ser* o *Estar*. Dos fueron los objetivos que Schmitt, Holtheuer y Miller (2003) que trataron de investigar: (1) si los niños conocen los principios que regulan la aparición de *ser* y *estar*, (2) qué cópula prefieren usar, o sea, *ser* o *estar*. Dos estudios realizaron para ello. Para el primer estudio, se llevaron a cabo dos experimentos con la ayuda de una Tarea de Emparejamiento de frases con dibujos donde los participantes tenían que seleccionar un dibujo de acuerdo con una frase dada. En este primer experimento, 20 niños de edades comprendidas entre los 4.6 años fueron comparados a un grupo de 20 adultos de habla hispana. Para el segundo experimento, se analizó el comportamiento de 16 niños de 4.4 años de edad. De acuerdo con los resultados de ambos experimentos de este primer estudio, se aprecian diferencias significativas entre los niños y los adultos, y lo que es más importante los niños abusan de la forma *estar*, lo que significa que los niños no hacen uso de los principios pragmáticos que hacen imposible la presencia de *Estar*. Además, los niños de edades de 4.5 no muestran haber adquirido las implicaciones semántico-pragmáticas asociadas con la elección de la cópula. En el segundo estudio, Schmitt,

Holtheuer y Miller (2003) con la ayuda de una Tarea de Aceptabilidad de juicios gramaticales comparan un grupo de 14 niños (media 5.0 años) con un grupo de 20 adultos de habla hispana. Para el diseño de esta prueba, se tuvieron en cuenta tres condiciones: el componente léxico, el sintáctico y el contextual (o pragmático). Los resultados indican diferencias significativas entre los dos grupos en las tres condiciones diferentes. Schmitt, Holtheuer y Miller (2003) llegan a la conclusión que los niños en general prefieren usar más las formas de *estar* que las de *ser*, y que además los niños a diferencia de los adultos tienen aún más dificultades con las implicaciones relacionadas con estos verbos copulativos. Por lo tanto, parece ser que los niños usan la forma *estar* como una forma defectiva (o no marcada).

En un estudio más reciente, pero siguiendo la misma metodología, Schmitt y Miller (2007) presentan los resultados de dos experimentos (una Tarea de Elicitación y una Tarea de Emparejamiento de frases con dibujos) que estaban pensados para juzgar la habilidad lingüística de distinguir el uso de las dos cópulas en español en construcciones cuya copula depende directamente de las propiedades asociadas al contexto lingüístico. Los participantes fueron niños de habla hispana de edades comprendidas entre los cuatro y cinco años. Teniendo en cuenta el análisis lingüístico generativista que se basa en la diferencia de dos tipos de predicados estativos, se investigó (1) la habilidad de los niños para calcular las implicaciones semánticas 'temporal/permanente' asociadas con *ser* y *estar* y (2) la habilidad de los niños para restringir el dominio temporal de su evaluación. Según sus resultados, los niños son capaces de distinguir el uso de las dos copulas a como lo haría un hablante adulto de español, pero tienen, sin embargo, problemas con su evaluación del dominio que limita el uso de una copula u otra.

A continuación daremos cuenta, aunque de forma breve, de algunos de los estudios recientes realizados dentro del campo de la adquisición de segundas lenguas y de sus implicaciones para estudios posteriores dadas algunas de sus limitaciones metodológicas. Tenemos que señalar, sin embargo, que la mayoría de ellos se han realizado con estudiantes estadounidenses que aprendían español como segunda lengua; de ahí la necesidad de explorar la adquisición del contraste copulativo del español con otros participantes (ver Geeslin y Guijarro-Fuentes, 2005). También es importante recordar el hecho de que casi todos los estudios realizados hasta la fecha han sido estudios transversales, a excepción de Geeslin y Guijarro-Fuentes (2004) donde se investigó la adquisición de este tipo de construcciones copulativas mediante un estudio longitudinal. La mayoría de los trabajos realizados sobre los verbos copulativos en español como L2 se han basado únicamente en un análisis de contextos obligatorios (Ryan y Lafford, 1992; VanPatten, 1987, entre muchos otros), aunque de forma muy exitosa se ha podido investigar la adquisición de contextos

variables en una serie de trabajos sobre el tema adoptando un análisis multifactorial (Geeslin y Guijarro-Fuentes, 2006, pues son muchos los aspectos tanto semánticos, pragmáticos, tipos de adjetivos, etcétera los que determinan sus usos gramaticales (ver ejemplos 1-4 dados anteriormente). Mas recientemente, se ha tratado de abordar el estudio de ambos verbos copulativos integrando algunas teorías nuevas de adquisición (Bruhn de Garavito y Valenzuela, 2005) donde se trata de explicar estos aspectos siguiendo propuestas recientes que señalan que la adquisición de aspectos puramente sintácticos serían mas fáciles de adquirir que aquellos que tienen que ver con la interface entre varios dominios del lenguaje (Sorace, 2004).

Espero que con estas pinceladas teóricas, aunque breves (debido al espacio), sobre la temática de algunos de los verbos copulativos (pues hay que recordar que hay otros tales como *parecer*, etcétera) haya estimulado el apetito para aquellos que quieran seguir o empezar a indagar en este tipo de construcciones bien en el español como L1 o L2.

Referencias bibliográficas

- Bruhn de Garavito, J. & Valenzuela, E. (2005). Exploring the relationship between transfer and input in the acquisition of the Spanish passives. In L. Dekydtspotter, R. A. Sprouse and A. Liljestrang (eds.), *Proceedings of the 7th Generative Approaches to Second Language Acquisition (GASLA)*, pp.13–23. Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Butt, J. and Benjamin (2000). *A New Reference Grammar of Modern Spanish*. London: Edward Arnold.
- Clements, J. C. (1988). The semantics and pragmatics of the Spanish <copula + adjective> construction. *Linguistics*, 26, 779–822.
- Clements, J.C. (2005). 'Ser' and 'estar' in the predicate adjective construction. In J. C. Clements, & J. Yoon (eds.), *Functional approaches to Spanish syntax: Lexical semantics, discourse, and transitivity*, pp. 161–202. London: Palgrave-Macmillan.
- Fernández Leborans, M. J. (1999). La predicación: Las oraciones copulativas. In I. Bosque, & V. Demonte (eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, pp. 2354–2460. Madrid: Espasa.
- Geeslin, K. L. & Guijarro-Fuentes, P. (2004). Estudio longitudinal de *Ser* y *Estar* en el español como L2. *Porta Linguarum*, 2, 93–110.
- Geeslin, K. and Guijarro-Fuentes, P. (2005). The acquisition of Copula choice in Instructed Spanish: The role of Individual Characteristics. In D. Eddington (ed), *Selected Papers Proceedings from the 7th Hispanic Linguistics Symposium and the 6th Conference on the acquisition of Spanish and Portuguese*. Pp. 66-77. Somerville, MA: Cascadilla Press.

- Geeslin, K. L. & Guijarro-Fuentes, P. (2006). Second language acquisition of variable structures in Spanish by Portuguese speakers. *Language Learning*, 56, (1) 53–107.
- Leonetti, M. (1994). 'Ser' y 'estar': Estado de la cuestión. *Barataria*, 1, 182–205.
- Luján, M. (1981). The Spanish copulas as aspectual indicators. *Lingua* 54: 165-210.
- Schmitt, C., Holtheuer, C., & Miller, K. (2004) Acquisition of ser and estar: Syntax, lexical semantics and discourse. *BUCLD 28 Proceedings Supplement*. Retrieved January 3, 2007, from <http://www.bu.edu/linguistics/APPLIED/BUCLD/supp.html>.
- Schmitt, C., & Miller, K. (2007). Making discourse-dependent decisions: The case of the copulas *ser* and *estar* in Spanish. *Lingua*, 117 (11), 1907-1929.
- Sera, M. D. (1992). To be or to be: Use and acquisition of the Spanish copulas. *Journal of Memory and Language*, 31, 408-427.
- Silva-Corvalán, C. (1986). Bilingualism and language change: The extension of *estar* in Los Angeles Spanish. *Language*, 62, 587–608.
- Sorace, A. (2004). Native language attrition and developmental instability at the syntax-discourse interface: Data, interpretations and methods. *Bilingualism: Language and Cognition*, 7 (2), 143–145.
- Ryan, J. & Lafford, B. (1992). The acquisition of lexical meaning in a study abroad environment. *Hispania*, 75, 714–722.
- VanPatten, B. (1987). The acquisition of *ser* and *estar*. Accounting for developmental patterns. In B. VanPatten, T. Dvorak and J. Lee (eds.), *Foreign language learning: A research perspective*, pp. 61–75. Rowley, MA: Newbury House.
- Vañó-Cerdá, A. (1982). *Ser y estar + adjetivos*. Tübingen: Narr.

ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE *SER* Y *ESTAR* COPULATIVOS EN LA GRAMÁTICA ESPAÑOLA

María Luisa Regueiro Rodríguez

Universidad Complutense de Madrid

A la peculiaridad de los valores diferenciales de *ser* y *estar* que caracterizan al español, se suma un destino un tanto incierto en la consideración que de ambos verbos ha realizado la gramática a lo largo del tiempo. La tradición gramatical griega y latina no aportó datos significativos al respecto porque la entidad de *sum*, de *stare* o de *einai* no suponía distinciones semánticas idénticas a las de nuestra lengua. La tradición gramatical española, e incluso diversas corrientes lingüísticas del siglo XX, han mantenido en entredicho la identidad semántica de *ser* y de *estar* en el marco de la oración; y no ofrecen aún criterios definitivos para distinguir su uso. Los intentos de encontrar fórmulas de diferenciación resultan todavía insuficientes por la multiplicidad de coordenadas y valores semánticos, pragmáticos y gramaticales que implican oraciones del tipo *Juan es bueno*, *Juan está bueno*.

Con una confusa presentación de la entidad verbal y semántica de *ser* o de *estar*, resulta difícil para los profesores responder a la demanda de clarificación de sus ávidos alumnos de español como lengua extranjera o como segunda lengua. De ahí que se vean obligados a reflexionar en torno a los usos posibles de uno y otro verbo desde una perspectiva comunicativa; y en esta búsqueda se ha podido elaborar un nutrido repertorio de ejemplos y de contra-ejemplos útiles para la enseñanza. Aunque no se puedan determinar formas definitivas de diferenciación, éste ha sido un camino productivo, basado en la descripción de los múltiples contextos de aparición, lo que sirve en gran medida para que las más modernas reflexiones teóricas de la gramática descriptiva puedan aportar respuestas de entidad.

No pretendemos dar en estas breves líneas una respuesta definitiva a la ya tradicional cuestión de la oposición *ser/ estar* en español, que sigue abierta, sino tan sólo acercarnos a ciertos aspectos que llevan a la reflexión: su supuesta "vacuidad semántica", ciertos rasgos de la

oposición *ser/ estar*, y la propuesta de nuevos principios de clasificación basados en la reflexión de María Jesús Fernández Leborans en su artículo "La predicación: las oraciones copulativas"¹, que creemos ofrece muchas más posibilidades de aplicación que la aquí apenas esbozada.

1. Los verbos copulativos: ¿vacíos de significado?

Cuando el profesor o el alumno extranjero de ELE se enfrentan a los muchos usos reales y concretos de *ser/ estar* en español, a la confusa percepción de sus diferencias se suma la sorprendente consideración de su vaciedad semántica por parte de un buen número de gramáticos. La caracterización gramatical que suele acompañar los ejemplos presentados resulta como mínimo contradictoria: ¿Cómo es posible diferenciar los usos de *ser/ estar*, si pensamos que son verbos vacíos de significado?

La gramática tradicional española ha concedido tanto a *ser* a como a *estar* el dudoso valor de meras cópulas, elementos de unión "vacíos de significado", por lo que el análisis de una oración como *Juan es muy inteligente* asigna toda la carga semántica a *muy inteligente*, el "verdadero núcleo nominal", lo que determina que el predicado también sea considerado un "predicado nominal". Así, por ejemplo, Martín Alonso define el predicado nominal:

En la frase de verbo copulativo. Lleva un conjunto de cualidades por las que queda como adjetivado: *Juan es pintor*. (M. Alonso, 1961, 1971: 395)

La distinción tradicional entre verbos 'predicativos' (o 'léxicos') y 'copulativos' (o 'atributivos') fue introducida en la gramática por los racionalistas, en términos de, respectivamente, verbos 'adjetivos' y verbos 'sustantivos'. La consideración de *ser* y *estar* como verbos semánticamente especiales –cuasi anómalos– ha presentado diversos matices en distintas épocas y por parte de diferentes autores y tendencias: frente a los verbos de significado pleno, se consideran de contenido léxico nulo o vacío (Lenz 1920: 69, Alonso y Henríquez 1938: 84, Gili Gaya 1943:19); por experimentar un proceso de desemantización (RAE 1931: 158) o de gramaticalización (Hernández 1971, López García

¹ RAE, I. Bosque y V. Demonte (Dirs.), 1999, *Gramática descriptiva de la Lengua Española*, Madrid, Espasa Calpe, pp. 2358-2460.

1983: 87); y expresan estado o cualidad (Lenz 1920: 67, Alonso y Henríquez 1938: 38, Seco 1954: 132) en oposición a los verbos predicativos, que significan en general acción o proceso. (Fernández Leborans, 1999: 2359, nota 3).

El advenimiento de los **estructuralismos** tampoco supuso un replanteamiento del estatus de *ser* o *estar*, ni el esclarecimiento de sus valores diferenciales. Por el contrario, la oración *Juan es muy inteligente* pasó a ser analizada, con el foco puesto en la forma, en la estructura, como núcleo verbal con un "predicativo subjetivo obligatorio", obligatoriedad que implica la debilidad semántica de *es*. Así, por ejemplo, en la afirmación de Ofelia Kovacci, se diferencia la forma gramatical respecto del significado, del "contenido conceptual" que se considera "vacío":

Ser y *estar*, en especial, **son verbos semánticamente vacíos** cuando se construyen con adjetivo (cualificación atribuida al sujeto) o sustantivo (clasificación en la que se incluye el sujeto) <...> *Ser* establece una cualificación o una clasificación del sujeto como propia de él, y *estar* establece la cualificación como adquirida por el sujeto: *El hielo es frío* (cualidad propia). *El día está frío* (cualidad adquirida) <...>... si nos atenemos a la forma de construir la oración, estos verbos son verdaderos núcleos gramaticales del predicado. Pero si nos atenemos al "contenido conceptual", observamos que éste no reside en el verbo totalmente, sino en el sustantivo o adjetivo predicativo (subjetivo) que lo completa, que es el verdadero núcleo de significación. (Kovacci, 1973: 29.1)

En el *Esbozo para una nueva gramática de la lengua española*, la Real Academia Española insiste en la distinción entre predicado nominal con verbo copulativo, y predicado verbal, aunque sin negar el carácter gramatical de verbo a *ser/ estar* en esta situación:

Los verbos intransitivos *ser* y *estar*, que nuestra lengua emplea en esta clase de oraciones, se llaman **copulativos** porque su papel principal en ellas consiste en servir de **nexo** entre el sujeto y el **complemento predicativo**; pero expresan también tiempos, modos y aspectos, como todos los verbos: *Juan es, era, fue, será sabio; hubiera sido, sabio sí;...aunque fuese sabio...*, etc.; *Juan está, estuvo, estaría, quizá estuviese enfermo*. (RAE 1971: & 3.3.2. b.)

Sin embargo, también reconoce el uso predicativo, aunque como una excepcionalidad de sentido arcaizante, cuando "...*ser* recobra **a veces** su significado primitivo de `existir´, `efectuarse´, `ocurrir´, `suceder´,

v.gr.: *Los pocos sabios que en el mundo han sido*". (& 3.3.4. d.) El ejemplo está tomado literalmente de Andrés Bello.²

El funcionalismo, y en especial la primera y la segunda Escuela de Praga, se refieren a los verbos *ser* y *estar* como "verbos atributivos", esto es, que exigen un "atributo", independientemente del contexto y de la situación; pero también afirman que tanto *ser* como *estar* no son, de hecho, copulativos, porque poseen significado léxico, con sus correspondientes acepciones. En el contexto gramatical español, Alarcos Llorach, tomando en cuenta el pasado de negación del contenido léxico de *ser* y *estar*, advierte en su *Gramática*:

La evocación a la realidad que efectúan estos verbos copulativos es demasiado extensa y vaga, a veces, como suele decirse, "vacía". El papel del atributo consiste en "llenar" la referencia de estos verbos, asignándoles posibilidades de denotación más concretas. Tal particularidad ha inducido a separar las estructuras oracionales en dos tipos: las de *predicado verbal* (cuando el signo léxico del verbo se refiere a experiencias concretas) y las de *predicado nominal* (esto es, las de los verbos *ser*, *estar*, *parecer*, que precisan de la noción léxica del **atributo**). Si ello es válido desde el punto de vista semántico, para la sintaxis el núcleo oracional es siempre el verbo, por impreciso que sea su contenido léxico, puesto que en el verbo residen los morfemas de persona y número que como sujeto gramatical establecen la oración. (Alarcos, 1994: &361)

La noción de "atributo" es, no obstante, muy anterior. La incluye Andrés Bello, en una descripción mucho más rica y variada en muchos sentidos que la de muchos predecesores y continuadores. No hay en sus palabras negación del valor semántico ni menos gramatical de *ser*:

El verbo que significa la existencia en abstracto (*ser*) es un **atributo** como otro cualquiera y el verbo que la denota se desenvuelve en las mismas formas de persona, tiempo y modo que los otros. (Bello 1847: &47)

Es menester recordar el alcance del concepto de "atributo" para el gramático venezolano, que no puede identificarse con la noción tal como la entiende el funcionalismo:

² Lamentablemente, el olvido al que fue condenado por los estructuralismos Andrés Bello ha sido negativo para el esclarecimiento de las características de Ser/estar, como en muchos otros temas. Su recuperación, como revela la Gramática Descriptiva de la RAE, ha sido decisiva para la comprensión gramatical, en múltiples sentidos.

Para la Gramática no hay en la proposición más que dos partes distintas y separadas: el sujeto, a cuya cabeza está el sustantivo, y el atributo a que preside el verbo. La división que suele hacerse de la proposición en sujeto, cópula y predicado, no tiene fundamento filosófico, ni aplicación práctica al arte de hablar. (Bello 1847: &47)

Descarta Bello simplificaciones cuando se refiere al valor semántico de *ser* y *estar*, y a los diversos usos de ambos verbos. Entre ellos, el significado de "existencia absoluta" de *ser*, para "significar el solo hecho de la existencia" (Bello 1847: & 1088): *Los pocos sabios que en el mundo han sido* (Fr. Luis de León). Y refuta, con criterios lógicos y semánticos, a quienes caracterizan a *ser* como verbo "sustantivo" o destacan su supuesto carácter anómalo respecto de otros verbos:

Se lo ha llamado verbo "sustantivo", y se ha considerado a cada uno de los otros verbos como resoluble en dos elementos, el verbo que denota la existencia en abstracto y un adjetivo variable. Pero si con esto se quiere decir que en la formación de las lenguas se ha principiado por el verbo sustantivo, el cual combinándose con adjetivos engendran los demás verbos, no sólo es falso el hecho, sino contrario al proceder natural, necesario, del espíritu humano, que va siempre de lo concreto a lo abstracto (...) El verbo *ser* se junta con adjetivos que lo determinan y que, ejerciendo este oficio, se refieren al mismo tiempo al sustantivo. Pero ésta no es una particularidad que distinga a *ser*, pues, como se dice "es bueno", "es malo", se dice también "está ciego", "está sordo", "nació enfermo", "murió pobre", "duerme tranquilo", "corre apresurado", "anda triste", "se muestra esforzado"...(Bello 1847: Nota II)

El carácter de verbos copulativos no es, para muchos gramáticos, exclusivo de *ser* y *estar*: se añaden *parecer* y *semejar* (Alcina y Blecua 1975: 858) o *quedar* (Alarcos Llorach 1970:159); así como los denominados pseudo-copulativos *andar*, *resultar*, *seguir*, *hallarse*, *ponerse*, *volverse*, etc. (Alcina y Blecua 1975: 898, Navas Ruiz 1977), en oraciones del tipo:

- a. *Juan parece cansado*
- b. *María anda enamorada.*
- c. *El motorista resultó ileso.*
- d. *Pedro sigue enfermo.*

En la relación de teorías, criterios y principios que presenta María Jesús Fernández Leborans en el artículo antes mencionado, se percibe tal multiplicidad, que sería difícil cerrar definitivamente la cuestión. Ni

quiera queda definido el grupo de verbos susceptibles de configurar una oración copulativa:

La característica común a las oraciones con verbos copulativos, psudocopulativos y semicopulativos la determina el hecho de que contienen una relación de **atribución**... de modo que pueden ser adscritas a la clase de las construcciones `atributivas´. Sin embargo,... si bien todas las oraciones copulativas son atributivas, no todas las construcciones atributivas son copulativas. (Fernández Leborans 1999: 2361)

La falta de acuerdo llega hasta el cuestionamiento de la distinción entre oraciones predicativas y copulativas:

Son varios los gramáticos que, desde distintas orientaciones metodológicas (tradicional, estructural, generativista), defienden un paralelismo entre oraciones predicativas y oraciones copulativas, bien porque todas presentan un mismo signo de predicación oracional: un verbo (Hernández 1971; Porroche 1990), bien porque oraciones transitivas y copulativas no son construcciones diferentes" (Fernández Leborans 1999: 2359)

2. Las diferencias de uso de *ser/ estar*

2.1. Multiplicidad de criterios de diferenciación

El estatus especial que se asigna a las llamadas oraciones copulativas, la negación del valor léxico de *ser/estar*, la reiteración de principios y hasta de ejemplos, no parecen un punto de partida favorable al esclarecimiento de sus usos diferenciales. ¿Qué rasgos semánticos, pragmáticos y gramaticales diferencian, por ejemplo, los usos más frecuentes, que incluyen las gramáticas de ELE?

La gramática tradicional española ha señalado como elementos para su distinción y en cuanto a los usos diferenciales de *ser* y *estar* ciertos pares de opuestos; respectivamente: **cualidad/ estado, permanencia/ estado, permanencia / transitoriedad, aspecto perfectivo/ aspecto imperfectivo**. Así, por ejemplo, Martín Alonso dice:

Ser indica una idea de permanencia: *La habitación es oscura*. *Estar*, una idea de accidentalidad: *La habitación está oscura*. *Ser* tiende a unirse a los

“verbos permanentes” (imperfectivos) o de acción mantenida (*querer, saber, oír, brillar, etc.*). *Estar* se junta con los llamados “verbos desinentes” (perfectivos) o de acción terminada (*entrar, salir, terminar, nacer, morir, etc.*). <...> Empleamos *estar* en los juicios que dependen inmediatamente de nuestra experiencia. Vemos que el niño ha crecido y decimos: *Está alto*. Usamos el verbo *ser* en los juicios que formulamos independientemente de nuestra experiencia: *La nieve es fría*. Experiencia realizada: *La fruta está sabrosa*. Sin relación con la experiencia: *El agua es transparente*. (M. Alonso, 1961, 1971: 395)

Ciertas distinciones llegan a constituirse en una especie de “tópicos gramaticales”, ya que se reiteran en trabajos de orientación tradicional, estructuralista, funcionalista y generativista. La oposición más generalizada es la que diferencia semánticamente *ser* y *estar* porque el primero “atribuye cualidades consideradas como permanentes”, y el segundo “las considera como transitorias o accidentales” (Gili Gaya 1971: & 44). Es, como afirma F. Leborans, una distinción válida y adecuada, que puede completarse y enriquecerse como instrumento de análisis con otros criterios:

La distinción entre *ser* y *estar* copulativos en términos de **˘cualidad˘ / ˘estado˘**, sancionada por la gramática tradicional es, en términos generales, adecuada; en las oraciones con *ser* copulativo, el hablante atribuye una cualidad al sujeto independientemente de una circunstancia, de forma que la información que transmiten es válida en momentos distintos de la enunciación. Por el contrario, las oraciones con *estar* expresan estados o situaciones, necesariamente determinados por una circunstancia que no puede ser ignorada por el hablante –los predicados de estadios admiten complementos temporales y de frecuencia, contrariamente a los predicados de propiedad- y la validez de la información está circunscrita al momento de la enunciación. La gramática tradicional se ha servido de otra distinción paralela y complementaria para diferenciar los usos atributivos de los dos verbos: **˘propiedad inherente o permanente˘ (con *ser*) / ˘propiedad accidental o transitoria˘ (con *estar*)**.”. (Fernández Leborans 1999: 2366.)

Desde una perspectiva generativista –aunque no exclusivamente-, **la oposición permanente/ no permanente** se mantiene, pero aplicada no a propiedades sino a estados, que pueden ser permanentes (*ser inteligente*: predicados de propiedad, P-I), o no permanentes (*estar triste*: expresan estados propiamente dichos, son P-E). Se fundamenta en la distinción de estos dos tipos de predicado:

- **Los P-I, predicados estables: predicados ˘gnómicos˘ o ˘predicados de individuos˘**

- sirven para caracterizar un individuo como tal
 - expresan propiedades estables, concebidas al margen de cualquier determinación espacio-temporal interna o intrínseca
- **Los P-E, predicados `episódicos´: predicados `precarios´ o `predicados `de estadios**
- se refieren a estadios o episodios
 - implican cambio y limitación espacio-temporal

Esta diferenciación –cuyo fundamento es también la oposición aspectual léxico-semántica `individuo´/ `estadio´- entre **P-I** y **P-E** es útil para la de **ser/ estar copulativos**:

- **ser copulativo** sólo es compatible con predicados **P-I**: *Juan es inteligente.*
- **estar copulativo**, con **P-E**: *Juan está triste.*

No acaban aquí los **criterios** para la justificación gramatical de la diferencia entre *ser/ estar*. Desde un punto de vista léxico-semántico, varios estudios proponen la oposición `perfectivo´/ `no perfectivo´, representada respectivamente por *estar* y *ser*, desde Hanssen 1912 y en el que se entiende `perfectivo´ como sinónimo de `transitorio´ o `contingente´; y `no perfectivo´ como equivalente a `atemporal´ o `estable´. Entre los autores que basan su diferenciación en esta oposición:

La imperfección propia de los predicados con *ser* puede hallarse en conflicto con la perfección del tiempo y neutralizarse más o menos. Es decir, que en los tiempos imperfectos lo imperfectivo de *ser* se refuerza; en los perfectos se debilita...toda persona de lengua española siente de un modo más o menos confuso que una frase como *Esta señora ha sido elegante en otro tiempo*, presenta muy atenuado el matiz que la separa de *Esta señora ha estado elegante en otro tiempo*. Entre *La reunión fue muy lucida* y *La reunión estuvo muy lucida* apenas si notamos diferencia. (Gili Gaya 1964: & 47)

Un criterio igualmente presente en la **diferenciación** es el basado en **características pragmáticas**. Falk (1979) opone `visión de norma general´ vs. `visión de norma individual´. En *María es guapa* el hablante intenta clasificar el ente del sujeto de acuerdo con la norma general de una sociedad, cultura, etc.; y con *María está guapa*, clasifica en relación con una norma individual aplicable sólo a tal ente. Esta distinción es muy útil desde el punto de vista didáctico, como en los casos de las

diferencias respecto del uso de los mismos adjetivos con *ser/estar*: *Ha sido valiente.* / *Ha estado valiente.* Los adjetivos que admiten la alternancia son generalmente denotativos de propiedades cualitativas susceptibles de valoración: valoración subjetiva con *estar* y objetiva, con *ser*.

Otro de los criterios de diferenciación entre ***ser/estar*** es el referido a **su estructura distribucional**, por razones léxico-semánticas y pragmáticas diversas:

- **Los sintagmas nominales predicativos** son compatibles exclusivamente con *ser* (*Juan es médico*, * *Juan está médico*), porque los sustantivos no funcionan como predicados de estadios, sino como predicados de individuos, como expresiones estativas, porque denotan clases. Sólo admiten las oraciones con *estar* sintagmas nominales que expresan escalas: *El Barcelona está el segundo en la clasificación.*
- **Los sustantivos de profesión, cargo, oficio, etc.**, pueden aparecer con *estar* (no con *ser*) si van precedidos de la preposición *de*: *Antonio está de camarero en un bar.* * *Antonio es de camarero en un bar.*
- **Los adjetivos y los participios de valor adjetivo** pueden aparecer en construcción con los dos verbos. Sin embargo, hay algunas restricciones:
 - **Adjetivos (+ Perfectivos**, como *contento, descalzo, harto, lleno*) > con *estar*: *Está contento.* * *Es contento.*
 - **Adjetivos (- Perfectivo**, *capaz, mortal, idóneo, válido*) > con *ser*. *Es capaz.* * *Está capaz.*
 - **Adjetivos (+ - Perfectivo**, *gordo, alto, alegre, amable*) > *ser/estar*. *Es gordo. Está gordo.*
- **Los adjetivos de propiedad** (de cualidades físicas o sensoriales, psíquicas o morales), de predicados de `individuos genuinos´ que normalmente se combinan con *ser*, pueden admitir *estar* porque se comportan como predicados de `estadios´.
- **Algunos adjetivos perfectivos y ciertos participios bisémicos** tienen un significado recto compatible con *estar* y uno figurado, estable u objetivo, con *ser*. *La cuerda está tensa.* / *La situación es tensa.* Las diferencias semánticas de los predicados resultantes son múltiples: *ser bueno* (`poseer bondad´; `ser bondadoso´); *está bueno* (`sano´, `curado´, con sujetos animados; `sabroso´, aplicado a alimentos, etc.)

2.2. Los usos de *ser/ estar* más frecuentes en ELE

En los manuales y en las clases de ELE, en general y simplificando mucho, suelen incorporarse los siguientes casos de usos comunicativos de *Ser* y *Estar*:

1- USOS COPULATIVOS DE *SER/ESTAR*

SER/ESTAR: Describir física o anímicamente (personas, cosas, todo tipo de realidades)

- **cualidad:** *Es feliz*
- **estado:** *Está feliz*
- **estado civil:** *Está casado. Es casado.*

SER:

- **Presentarse una persona. Presentar a otra persona** (*Hola, soy Teresa. Éste es mi amigo Pedro*)
- **Preguntar por o indicar la procedencia de una cosa, persona, objeto**
 - (*Este cocido es leonés. Este vino es de Huelva*)
- **Preguntar por o indicar la nacionalidad de una persona** (*Soy español. ¿Tú eres argentino?*)
- **Preguntar o indicar la profesión de una persona** (*María es pintora. ¿Eres electricista?*)
- **Preguntar por o identificar la pertenencia a un grupo (por ideología, religión, creencia, etc.)** (*Javier es de izquierdas. Lola es ecologista. ¿Eres marxista? Salvador Gutiérrez es funcionalista.*)
- **Identificar a una persona, lugar o cosa** (*El chico del pelo corto es Manuel. Ese es mi pueblo. La caja azul es el regalo de Paco*)
- **Indicar material** (*Este reloj es de plástico. El jersey es de lana. Su voluntad es de hierro*)

ESTAR: Describir expresando el resultado de un proceso:

Está vacío. Está lleno. Está contento. Está enfermo.

2. USOS PREDICATIVOS DE *SER/ESTAR*

SER:

- **Localizar acontecimientos en el tiempo.** (*La fiesta es el doce de marzo. Es pronto. Es tarde*)
- **Localizar acontecimientos en el espacio** (*La fiesta es en el tercer piso*)
- **Preguntar por y decir la hora.** (*¿Qué hora es? Son las 12 horas*)
- **Preguntar por y decir cantidades y precios.** (*¿Cuántos sois? Somos cinco. ¿Cuánto es? Son 5 euros.*)
- **Expresar destinatario, destino, finalidad (con *para*)** (*Las flores son para mi madre. ¿Es para regalo?*)
- **Expresar causa (con *por*)** (*La medida adoptada es por ti*)
- **Expresar modo de un acontecimiento** (*La caída fue sin querer*)

ESTAR:

- **Localizar en el espacio.** (*Mi casa está en Asturias. El cuaderno está en el armario. Gonzalo está en el colegio*)
- **Indicar fechas, meses, estaciones (en plural, con *a, en*)** (*¿A qué estamos hoy? Estamos a 5 de febrero. Están en pleno verano*)
- **Expresar precios fluctuantes (con *a*)** (*La gasolina sin plomo está a 6 euros el litro*)
- **Expresar puesto de trabajo (con *de*)** (*Está de camarero*)
- **Expresar modo (con *de*)** (*Está de broma. Está de vacaciones*)

2.3. Caracterizar y clasificar para facilitar la explicación

La multiplicidad de teorías e interpretaciones y la falta de unanimidad de los criterios que explicarían estos usos, no permiten al docente de ELE responder al alumno con claridad ni seguridad acerca de las maneras de diferenciarlos, ni de las estrategias para el reconocimiento o para la producción de oraciones copulativas con *Ser* y *Estar* gramaticalmente aceptables. Cabe preguntarse si, en relación con los usos concretos y paradigmáticos de *ser/ estar*, a partir de todo este material teórico, de estas reflexiones, podrían derivarse respuestas más menos claras y seguras para estas cuestiones. Lejos de limitarnos a un criterio exclusivo de diferenciación, resulta más útil y eficaz en cuanto al objetivo descriptivo, tomar oportunamente el conjunto de ellos de acuerdo con los casos específicos.

En base a las diferencias sintácticas, semánticas y pragmáticas entre oraciones copulativas y predicativas³ con *ser* y *estar*, y tras la revisión de la ingente bibliografía disponible sobre el tema, Fernández Leborans (1999) propone una clasificación que puede hacer más comprensible –y explicable, desde el punto de vista didáctico- la relación de usos que habitualmente se presentan en los libros de texto de ELE. Del artículo *La predicación: oraciones copulativas*, a cuya lectura completa remitimos, seleccionamos los dos grandes grupos de oraciones copulativas⁴ -de caracterización e identificativas- en los que es posible reconocer los ejemplos comunicativos que suelen aportarse en los manuales de ELE.

³ **Ser/ Estar predicativo** seleccionan exclusivamente complementos de localización espacial o temporal (adverbios o sintagmas preposicionales): *Mi casa está cerca de la universidad. Estamos en primavera. La fiesta es en mi casa.* A esta clase corresponden los siguientes usos comunicativos.

SER: Localizar acontecimientos en el tiempo. (*La fiesta es el doce de marzo. Es pronto. Es tarde*) **Localizar acontecimientos en el espacio.** (*La fiesta es en el tercer piso*) **Preguntar por y decir la hora.** (*¿Qué hora es? Son las 12 horas*) **Preguntar por y decir cantidades y precios.** (*¿Cuántos sois? Somos cinco. ¿Cuánto es? Son 5 euros.*)

ESTAR: Localizar en el espacio. (*Mi casa está en Asturias. El cuaderno está en el armario. Gonzalo está en el colegio*) **Indicar fechas, meses, estaciones (en plural, con a, en)** (*¿A qué estamos hoy? Estamos a 5 de febrero. Están en pleno verano*) **Expresar precios fluctuantes (con a)** (*La gasolina sin plomo está a 6 euros el litro*)

⁴ Aunque no es nuestro propósito considerar los usos predicativos de ambos verbos, quedarán necesariamente apuntadas algunas reflexiones al respecto, ya que en los valores comunicativos que habitualmente se les asignan en ELE, se consideran como tales ciertos contextos copulativos.

2.3.1. Oraciones copulativas de caracterización o propiedad con *ser*: atributo de caracterización (o propiedad)

El atributo de `caracterización` o `propiedad` predica del sujeto algún tipo de característica, permitiendo así su individuación en el universo del discurso:

1. Cualidades físicas, psíquicas, morales ⁵:

- a) *Ana es alta.*
- b) *El vestido es a rayas, con cuello*
- c) *Antonio es inteligente*
- d) *Pero es de carácter resuelto*
- e) *Luis es un insensato.*
- f) *Esa observación es de mal gusto.*

2. Rasgos de caracterización de ⁶:

- a) Materia: *La sortija es de oro.*
- b) Origen o procedencia: *Juan es de Madrid.*
- c) Posesión o pertenencia: *La finca es de mis padres.*
- d) Adscripción a una clase: *Pedro es médico.*

⁵ A este grupo correspondería la oposición **SER / ESTAR** para **Describir física o anímicamente (personas, cosas, todo tipo de realidades)**: de **cualidad** (*Es feliz*); de **estado** (*Está feliz*); **estado civil** (*Está casado. Es casado*). También el uso exclusivo de **ESTAR** para **Describir expresando el resultado de un proceso**: *Está vacío. Está lleno. Está contento. Está enfermo*. La evolución paulatina del significado de **estar** predicativo de localización al de `estado` se ha valorado como un proceso de desemantización, como **copulativo**. El sintagma atributo de *estar copulativo* puede ser conmutado por *lo*, pero no es posible dicha conmutación con el complemento locativo de *estar predicativo*: *Pepe está triste. Lo está. Pepe está en París. * Pepe lo está*. La única restricción selectiva que impone al sujeto **estar predicativo** es que el sujeto no puede ser de acontecimiento o evento, en cuyo caso deberá ser sustituido por *ser*: *El baile es en la segunda planta. * El baile está en la segunda planta*.

⁶ Es fácil reconocer la adscripción de varios usos caracterizadores con **SER**: **Preguntar por o indicar la procedencia de una cosa, persona, objeto** (*Este cocido es leonés. Este vino es de Huelva*); **Preguntar por o indicar la nacionalidad de una persona** (*Soy español. ¿Tú eres argentino?*); **Indicar material** (*Este reloj es de plástico. El jersey es de lana. Su voluntad es de hierro*).

Las categorías que desempeñan la función de atributo de caracterización son:

1) Adjetivos léxicos y participios adjetivos calificativos:

- a) Cualidades físicas: *Juan es rubio.*
- b) Cualidades psíquicas: *Juan es inteligente.*
- c) Cualidades morales- adjetivos valorativos: *Juan es mentiroso.*
- d) De percepción sensorial: *El limón es agrio.*
- e) Propiedades de pauta o norma social (*Juan es pobre*), temporal (*Juan es viejo*), analógica (*Juan es diferente*).

2) Adjetivos relacionales clasificativos⁷:

- a) Nacionalidad: *Juan es español.*
- b) Lugar de nacimiento: *Juan es madrileño.*
- c) Religión: *Juan es católico.*
- d) Clase social: *Juan es aristócrata.*
- e) Partido político: *Juan es socialista.*
- f) Institución o escuela: *Juan es positivista.*

3) Sustantivos sin determinación (θN- atributo `etiqueta de clase`):

Juan es profesor.

- "Sirven para caracterizar, distinguir o individuar al sujeto en el universo del discurso por su pertenencia a una determinada clase, pero no en calidad de espécimen o ejemplar, sino de modo que la `clase` o `categoría` denotada se asigna al sujeto como un singular `distintivo` (social)".
- Importa la **intensión**: conjunto de rasgos semánticos (`significado`, contenido descriptivo)
- Adscripción a clase o categoría socialmente convenida, califican al sujeto por sus características sociales. *Juan es socialista.*
- Se aplican generalmente a los seres humanos, no a cosas o animales: *Este señor es albañil.* * *Este pájaro es ruiseñor.*
- Admiten puntos de referencia espacio-temporales, a diferencia de **un N**: *Pedro es traductor en sus horas libres.* * *Pedro es un traductor en sus horas libres.*

⁷ De ahí los usos: **Preguntar o indicar la profesión de una persona** (*María es pintora. ¿Eres electricista?*); **Preguntar por o identificar la pertenencia a un grupo (por ideología, religión, creencia, etc.)** (*Javier es de izquierdas. Lola es ecologista. ¿Eres marxista? Salvador Gutiérrez es funcionalista.*)

4) Los sintagmas nominales definidos (con artículo determinado o con determinante posesivo) adquieren interpretación de atributos de cualidad cuando contienen un adjetivo calificativo valorativo de exclusividad o un cuantificador superlativo: *Ana es la sobrina favorita de Antonio*

5) Sintagmas preposicionales (generalmente con *de* + sustantivo sin determinación acompañado de adjetivos calificativos especificativos):

- Forma atributo cualitativo como expresión del carácter, comportamiento, rasgos físicos, morales, etc. *Pedro es de buen corazón. María es de carácter alegre.*
- También con infinitivo: *Pedro es de buen conformar.*
- Con carácter enfático, ponderativo o elativo y entonación marcada; con *un*: *¡María es de un carácter!*
- Pueden expresar:
 - a) Origen: *Este vino es de la Rioja.*
 - b) Materia: *La sortija es de oro.*
 - c) Contenido: *Esta botella es de licor de manzana.*
 - d) Pertenencia: *La casa es de su madre.*
 - e) Medida: *La temperatura es de cuarenta grados.*

6) Sintagma preposicional con *sin, con, a*⁸:

- a) *El vestido es sin mangas.*
- b) *La pulsera es con incrustaciones de zafiro.*
- c) *La falda es a rayas.*

7) Sintagma preposicional con *para* con valor de función/finalidad⁹:

- a) Destino: *La pulsera es para María.*
- b) Efecto o consecuencia: *Estas pastillas son para la fiebre.*

⁸ En este caso está comprendido el uso comunicativo: **Expresar modo de un acontecimiento** (*La caída fue sin querer*)

⁹ En este nivel se comprenden y explican mejor los usos comunicativos: **Expresar destinatario, destino, finalidad (con *para*)** (*Las flores son para mi madre. ¿Es para regalo?*); **Expresar causa (con *por*)** (*La medida adoptada es por ti*)

2.3.2. Oraciones copulativas identificativas o de identificación: descriptivas, definicionales, inferenciales.

Se trata de oraciones en las que se expresa una relación de identificación entre el sintagma precopular (el término identificado) y el sintagma poscopular (el términos identificador). Hay razones gramaticales, pragmáticas y semánticas suficientes como para su delimitación en la gramática, a pesar de que no siempre se haya reconocido su existencia:

“De hecho, la subclase de las copulativas identificativas no ha sido reconocida como tal por los gramáticos tradicionales, de modo que, o bien se ha ignorado su existencia o, en el mejor de los casos, se han incluido algunas de sus manifestaciones en la clase general de las oraciones atributivas con *ser*”. (F. Leborans 1999: 2382)

Las expresiones identificadoras son variadas¹⁰:

- **Sustantivos con determinación:** *La mariposa es un lepidóptero.*
- **Nombres propios:** *El alcalde es Pedro.*
- **Expresiones deícticas:** *Lo que te dije no es eso.*

En cuanto a su **estructura sintáctica** y en función de los diferentes modos de identificación, las oraciones **copulativas identificativas** son de dos tipos, de orden recto y de orden inverso.

2.3.2.1. De orden recto:

- Se caracterizan por el orden normal de los constituyentes, con atributo poscopular e identificación descriptiva intensional.
Pedro es el alcalde.
María es la hermana de Juan.
- Las identificativas de orden recto más comunes son **descriptivas**: la expresión poscopular describe la intensión del referente indicado por la expresión precopular. *Oscar es mi hermano*

¹⁰ Entre los usos concretos de carácter identificador, **Presentarse una persona**. **Presentar a otra persona** (*Hola, soy Teresa. Éste es mi amigo Pedro*); **Identificar a una persona, lugar o cosa** (*El chico del pelo corto es Manuel. Ese es mi pueblo. La caja azul es el regalo de Paco*)

- En las **identificativas rectas definicionales** el predicado definicional informa sobre el significado denotativo de la expresión precopular. La expresión poscopular posee contenido descriptivo, pero la expresión sujeto no indica un referente extralingüístico específico, sino que representa una clase o especie de objetos, un prototipo. *El oro es un metal precioso de color amarillo.*
- Un tipo especial de estructura **oracional definicional** es la que define por sinonimia: *Efímero es pasajero.*
- **Las inferenciales** son impropriadamente identificativas porque la identificación se hace por asociación metonímica: *Vicio es esclavitud.*

2.3.2.2. De orden inverso o `especificativas´:

- Son las oraciones copulativas en las que el orden de constituyentes está alterado, la expresión referencial se sitúa en posición poscopular, con identificación referencial, extensional.
El autor de la novela es mi hermano.
Ese chico de ahí es Juan
El culpable es José Luis.
- Generalmente **el sujeto de especificación** está representado por sintagmas nominales introducidos por el artículo definido, o por determinantes posesivos; aunque también un SN indefinido puede funcionar como sujeto cuando comporta información presupuesta o inferible del contexto precedente o cuando posee valor contrastivo o distributivo:
Una prueba clara de ello es lo que dijiste el otro día.
Un padre modelo es José Luis.
Un ejemplo de abnegación total es la madre Teresa de Calcuta.
- También las especificativas pueden contar con **construcciones de relativo**: *El que da las órdenes soy yo.*
- Un grupo especial de las **especificativas son las reducidas**: presentan una sola expresión poscopular, sin expresión precopular, y son frecuentes en las fórmulas de significación temporal. *Es muy tarde. Es de noche.* Este uso ha sido interpretado de muy diversa forma por los gramáticos: uso impersonal (RAE 1973: &3.7.5.c; Bello 1847: & 776); verbo *ser* predicativo (Fernández Ramírez 1951b, IV: 447).

En los sustantivos con determinación (**un N**):

- Cuando se refiere a personas, el atributo de carácter identificativo suele aparecer especificado: *Pedro es un profesor de los de antes.*
- Los adjetivos `clasificadores` o relacionales en uso sustantivo, así como los sustantivos de clases relativas a actitud o ideología política, religiosa, científica, artística o literaria, etc. que, en sí mismos, por su significado denotativo no son valorativos, adquieren con *un* enfático cierta coloración negativa: *Ana es feminista/ una feminista.*
- Otros sustantivos que contienen en su intensión propiedades relativas a algún tipo de carencia, son susceptibles de aparecer en la construcción estimativa con *un*: *Juan es un pobre...*

Los sintagmas nominales definidos (con artículo determinado o con determinante posesivo):

- Ofrecen mayor resistencia que los nominales indefinidos a ser utilizados como atributos de caracterización.
- Generalmente funcionan, en posición poscopular, como predicados identificativos y expresan profesiones, cargos y oficios únicos: *Es el rector de la Universidad Central.*

3. Unas palabras finales

Hoy ya ninguna gramática dice que *ser* o *estar* están vacíos de contenido, lo que constituye un significativo avance, pero lo conseguido resulta insuficiente para determinar todos sus valores y distinciones semánticas y gramaticales. De ahí que el profesor de ELE siga buscando denodadamente respuesta a los múltiples interrogantes sin resolución que proceden de sus alumnos y que pueden resumirse en *¿Cuándo debo poner **ser**? ¿Cuándo, **estar**?* No hay fórmulas definitivas ni respuestas mágicas, por lo que no es raro encontrar en la bibliografía, ingente e inabarcable, tal variedad de posturas y teorías encontradas, que no aconsejan ni permiten definiciones radicales.

Como en otros muchos temas gramaticales, la teoría no debería prescindir del estudio de los contextos y usos reales posibles. Pero tampoco el objetivo didáctico debería desaprovechar la reflexión teórica bien fundamentada que puede dar sentido a explicaciones prácticas y a las pautas de usos comunicativos concretos. Conviene aprovechar planteamientos descriptivos teóricos -como la propuesta por Fernández Leborans- para repensar y proponer criterios de diferenciación útiles para

el estudiante y para el profesor de ELE. Los usos paradigmáticos de *ser/estar* copulativos presentados en el aula ELE cobrarían una dimensión nueva con la reflexión sobre el valor semántico de la relación y de los términos de la misma; y sobre el tipo de estructura gramatical, entre los valores y los criterios apuntados en dicha clasificación.

Diferenciar, por ejemplo, las oraciones copulativas caracterizadoras de las identificativas con sus respectivos matices, estructuras y restricciones; los predicados P-E de los P-I, el orden recto y el inverso; reflexionar sobre la relación entre la selección que la función semántica sujeto determina en relación con el atributo y con la opción *ser/estar*, entre otros muchos aspectos apuntados por Fernández Leborans, -de los que sólo hemos apuntado aquí una mínima representación- pueden contribuir a la clarificación de los usos comunicativos y a responder con fundamento a algunas de las preguntas de los alumnos respecto de *ser/estar* en nuestra lengua.

BIBLIOGRAFÍA

- ALARCOS LLORACH, Emilio (1970): *Estudios de Gramática funcional del Español*. Madrid, Gredos.
- ALARCOS LLORACH, Emilio (1994): *Gramática de la lengua española*. Madrid, Espasa Calpe.
- ALCINA, Juan y BLECUA, José Manuel (1975): *Gramática española*, Barcelona, Ariel.
- ALONSO, Amado y Pedro HENRÍQUEZ UREÑA (1938): *Gramática castellana*. Buenos Aires, Losada.
- ALONSO, Martín (1964): *Evolución sintáctica del español*. Madrid, Aguilar.
- ALVAR, Manuel (2002, Dir.): *Introducción a la lingüística española*, Madrid, Ariel.
- BELLO, Andrés (1847): *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos*. Santiago de Chile. Citamos por la edición que incluye anotaciones de Rufino J. Cuervo, sobre la nueva edición del autor, Buenos Aires, 1943, Anaconda.
- BOSQUE, Ignacio (1989): *Las categorías gramaticales*, Madrid, Síntesis.
- FALK, Johan (1979) "Visión de *norma general* vs. *norma individual*. Ensayo de explicación de la oposición *ser/estar* en unión con adjetivos que denotan belleza y corpulencia", *Studia Neophilologica. A Journal of Germanic and Romanic Philology*,. 51, Uppsala, pp. 275-293.

- FERNÁNDEZ LEBORANS, M^a Jesús (1999): "La predicación: las oraciones copulativas", en RAE, I. Bosque y V. Demonte (Dir.), *Gramática descriptiva de la Lengua Española*, Madrid, Espasa Calpe, pp. 2358-2460.
- FERNÁNDEZ RAMÍREZ, Salvador (1986): *Gramática española. 4. El verbo y la oración*. Madrid, Arco-Libros.
- GARCÍA, Susana Marta y REGUEIRO, M^a Luisa (1980): *Estudios Gramaticales (I) El verbo castellano*. Buenos Aires, Docencia.
- GILI GAYA, Samuel (1964): *Nociones de gramática histórica española*. Barcelona, Vox.
- GILI Y GAYA, Samuel (1987): *Curso superior de sintaxis española*, Barcelona, Vox.
- GÓMEZ TORREGO, Leonardo (1998): *Gramática didáctica del español*, Madrid, SM.
- HANSSEN, Federico. (1945): *Gramática histórica de la lengua española*. Buenos Aires, Ateneo.
- HANSSEN, Federico. (1912): "La pasiva castellana", *Anales de la Universidad de Chile*, Santiago de Chile, pp. 2-28.
- HERNÁNDEZ Alonso, César (1971): "Atribución y predicación", *Boletín de la Real Academia Española* LIX, pp. 327-340.
- KOVACCI, Ofelia (1979): *Castellano 2*. Buenos Aires, Huemul, 9^a ed.
- LENZ, Rodolfo (1920): *La oración y sus partes. Estudios de gramática general y castellana*. Madrid, Publicaciones de la RFE.
- LÓPEZ GARCÍA, Ángel (1983): *Estudios de lingüística española*. Barcelona, Anagrama.
- MARCOS MARÍN, Francisco (1980): *Curso de gramática española*. Madrid, Cincel.
- NAVAS RUIZ, Ricardo (1977): *´Ser´ y ´Estar. El sistema atributivo del español*. Salamanca, Almar.
- PORROCHE BALLESTEROS, Margarita (1990): *Aspectos de la atribución en español*. Zaragoza, Pórtico.
- RAE (1931): *Gramática de la lengua española*. Madrid, Espasa-Calpe.
- R.A.E (1973):. *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Madrid, Espasa-Calpe.
- SECO, Manuel (2002): *Gramática esencial del español*. Madrid, Espasa.
- SECO, Rafael (1954): *Manual de gramática española*. Madrid, Aguilar.
- VAÑO-CERDA, Antonio (1982): *Ser y estar más adjetivos: un estudio sincrónico y diacrónico*. Tübingen, Gunter Narr Verlag.

Diez tesis sobre la dicotomía ser/estar: una puesta en escena discursiva.

Graciela E. Vázquez
Freie Universität Berlin

Las afirmaciones que siguen están basadas en los resultados de mi tesis doctoral y en la práctica docente, es decir, se trata de una investigación en el aula con estudiantes de nivel universitario cuya lengua nativa es el alemán. El castellano es su tercera extranjera y todas las personas permanecieron en un país hispanohablante entre dos y nueve meses. El corpus recogido está formado por conversaciones informales, cartas personales, producción escrita en situación de examen y *tests* de control.

1. El aprendizaje de ser/estar (comprobable a través de la producción) no presenta dificultades que no se presenten en otros casos (imperfecto de indicativo/ imperfecto; por/para; indicativo presente/subjuntivo presente, por/para) y no merece una atención especial. Los errores desaparecerán con el tiempo en una relación proporcional al contacto (formal e informal con la lengua). Pueden permanecer con carácter residual en algunos contextos muy puntuales.

2. A fines pedagógicos resulta improductivo tanto sistematizar los errores en las primeras etapas del aprendizaje como hablar de un orden de adquisición: los resultados de diversos estudios difieren considerablemente.¹

3. No se aprende ser/estar buscando equivalentes en la L1 sino interpretando contextos y relacionándolos con conceptos tales como localización de eventos y hechos (Juana está en la fiesta. La fiesta es en casa de Juana: es allí vs. está allí) propiedades inherentes/propiedades adquiridas (ser incapaz vs *estar incapaz; ser orgulloso /estar orgulloso) etc. La utilización incorrecta es la falsa interpretación de dichos contextos o bien una dificultad para determinar los rasgos semánticos de ciertos adjetivos (feliz, contento; ser/estar + claro/ser + obvio-evidente-posible). En otras palabras: el problema no es ser/estar sino todo lo que le aparece después.

4. Los errores de ser/estar no se fosilizan: sí la certeza de que el binomio corresponde a ciertas dificultades intrínsecas del aprendizaje de la L2.

¹ Van Patten, Ryan, Geese, Fernández, Vázquez: ver bibliografía.

5. La transferencia positiva y negativa de una L3 juega un papel importante en la aparición y desaparición de errores. (en nuestro caso el francés).
6. La estrategia comunicativa es la simplificación y permanencia de errores en la interlengua se explica a través de la neutralización de estructuras gramaticales y significantes.
7. Los instrumentos a través de los cuales se elicitaba el conocimiento explícito de uso influye sobre el tipo y cantidad de errores, especialmente en los contextos institucionales.
8. La ausencia de errores en el uso de ser/ estar se debe a estrategias de evasión. Sin un elemento de control enfocado a ciertos contextos específicos no es posible constatar la competencia en esta área.
9. Es más productivo, desde el punto de vista de una terapia de errores, identificar áreas de dificultad y no errores puntuales.
10. Una lengua es un sistema de sistemas: nada se aprende completamente hasta que no se haya aprendido todo.

1ª Tesis

En nuestra escala de dificultades (p.93) basada en la presencia de errores en las últimas etapas del aprendizaje, ser/estar no aparece como categoría problemática. Nuestra Gramática Mínima de Errores en el Componente Morfosintáctico (Vázquez: 99-104) menciona la neutralización de ser/estar + adjetivo (cambios semánticos) como error transitorio, la hipergeneralización de ser + participio en expresiones cuyo significado se acerca a la pasividad y ser + adjetivos que denotan propiedad adquirida o estado.

Se podría afirmar que la "facilidad" de "estar + gerundio" es también comparable a la presencia de otras estructuras prefabricadas del tipo "está bien", "es importante", etc. que se memorizan dada la frecuencia de uso en el aula y como éstas podrían no haberse tenido en cuenta para el análisis de los datos.

2ª Tesis

Tanto Bill vanPatten como John M. Ryan y Barbara Lafford (1992) y Sonsoles Fernández (Fernández: 276) afirman que un uso más frecuente de "ser" con respecto a "estar" indica una adquisición más temprana. No es ésta la razón: "ser" es más frecuente en el *input* de los materiales de aprendizaje (especialmente en las primeras unidades) y conlleva además una carga semántica inferior a "estar", lo cual lo hace, desde el punto de vista comunicativo, más eficaz. Funciona más como comodín que como elemento léxico.

Bill VanPatten (1985, 1987)	Graciela Vázquez (1991)	Sonsoles Fernández (1991)	John M. Ryan / Barbara A. Lafford (1992)
<p>Cinco etapas en el proceso de adquisición de los verbos españoles ser y estar (L1 inglés EE.UU.):²</p> <ul style="list-style-type: none"> • Primera etapa: omisión de los verbos copulativos. • Segunda etapa: adquisición e hipergeneralización del verbo ser • Tercera etapa: adquisición de estar + gerundio. • Cuarta etapa: adquisición de estar con locativos. • Quinta etapa: adquisición de estar con adjetivos de condición y estado. 	<p>Cuatro etapas (L1 alemán)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Neutralización ser/ hay/está. • Hipergeneralización de estar. • Neutralización del concepto "estado" / "voz pasiva". • Desambiguación cero en el caso de ser/estar + adjetivo. 	<p>Cuatro etapas (L1: japonés, árabe, francés, alemán)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Uso copulativo + adjetivo • Uso predicativo para indicar lugar. • Uso copulativo + sintagma nominal • Pasiva + estar/ ser 	<p>Ocho etapas (L1 inglés EE.UU.) (Estudiantes de nivel universitario en Granada)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Omisión del verbo copulativo • Hipergeneralización de ser/estar en contextos de adjetivos de condición y locativos • Omisión de estar con adjetivos de condición. • Estar + gerundio • Reemplazo de la omisión del verbo copulativo por estar donde ser es obligatorio • Estar reemplaza la omisión del verbo copulativo + adjetivo de condición • Estar + adjetivos de condición. • Estar en lugar de ser con locativos • Conclusiones similares que corroboran los resultados de vanPatten. Sin embargo, variación en el orden de adquisición de estar + locativo y condición. • Explicación: más <i>input</i> natural

² John M. Ryan y Barbara A. Lafford. *Hispania* [Publicaciones periódicas]. Volume 75, Number 3, September 1992

3ª Tesis

Los errores de ser/estar podrían incluirse dentro de la categoría errores inducidos (Vázquez: 72-75). En este sentido podría interpretarse la afirmación de Sonsoles Fernández relacionada con la abundancia innecesaria de explicaciones en los manuales para principiantes (Fernández: 294). Los demás autores citados en la bibliografía no mencionan este aspecto, quizás porque sus trabajos pretendan enmarcarse más en la línea de la investigación de base y carezcan, en primer lugar, de una orientación didáctica. John M. Ryan y Barbara A. Lafford, sin embargo, hacen una observación interesante, que compartimos. Resulta totalmente innecesario presentar el binomio ser/estar como oposición en las primeras horas de clase (lo mismo vale para por/para). Pareciera ser didácticamente más eficaz, tratarlos como entidades léxicas más independientes.

4ª Tesis

Entramos aquí en el ámbito de las ideas y creencias, tanto de quienes enseñan como quienes aprenden. La hipergeneralización de "estar" bien puede atribuirse a la convicción de que todo lo que se diferencia de la L1 es potencialmente correcto o podría serlo. En cuanto a las personas que enseñan, citando a Sonsoles Fernández sobre el uso de ser/estar, éste "es una de las dificultades típicas que más tiempo y preocupación consumen en la enseñanza del español (Fernández: 292). De hecho, sus cifras (Fernández: 277) demuestran que los errores de ser/estar constituyen sólo el 1% de los errores producidos en su corpus con una aparición de 94,6% de formas correctamente utilizadas. El grupo alemán (junto al japonés) presenta el índice más bajo de error, dicho de otro modo, detenta uno de los índices más bajos de dificultad (3.7%).

5ª Tesis

Bill vanPatten menciona, en su artículo de 1985, la transferencia a partir de la L1 como uno de los factores que guían el desarrollo de los verbos copulativos en la interlengua (VanPatten: 405). No puede decirse lo mismo de estudiantes cuya lengua nativa es el alemán. "Sein" más cercano a "ser" que "estar" no es en nuestro corpus una elección privilegiada. Otros estudios analizan la posible influencia de un L3 con características semejantes a la L2 (Geeslin, Kimberly L. y Pedro Guijarro-Fuentes: 2005), el portugués. Los resultados, sin embargo, no parecen corroborar la hipótesis de la transferencia en el sentido de que el comportamiento de tales hablantes, a pesar de contar con un sistema similar en la L1 detentan un comportamiento lingüístico diferente al los hablantes de dicha lengua.

6ª Tesis

En todos los estudios la simplificación aparece como estrategia universal de comunicación.

7ª Tesis y 8ª Tesis

Utilizar estrategias de evasión constituye en sí mismo un signo de aprendizaje. Resulta necesario continuar investigando en este campo puesto que la ausencia de errores no significa automáticamente la internalización de reglas. Recurrir a otras fuentes de información, como ser *test* objetivos, para correlacionar los datos obtenidos en entrevistas u otros tipos de producción espontánea constituye una herramienta de uso frecuente. Por otra parte, también debería tenerse en cuenta que en muchos manuales destinados a la escritura aparecen consejos explícitos para mejorar el estilo, entre los que se cuentan precisamente el evitar ser/estar y su reemplazo por otros verbos más específicos.

9ª Tesis

Es más productivo, desde el punto de vista de una terapia de errores, identificar áreas de dificultad y no errores puntuales, por ejemplo:

- ser/estar + adjetivo
- sustantivo núcleo del predicado + ser
- ser/estar en contrucciones pasivas (resultado)

Esto lo corrobora Sonsoles Fernández (p. 280), en especial en lo que se refiere a ser/estar + adjetivo aunque, como dijéramos más arriba, el problema no es la elección del verbo. Es más: citando textualmente a la autora "se puede afirmar que la confusión es irrelevante". Esto apoya nuestra tesis: la comunicación funciona igual a través de la carga semántica del adjetivo.

10ª Tesis

Una lengua es un sistema de sistemas: nada se aprende completamente hasta que no se haya aprendido todo. Ninguno de los estudios mencionados tiene en cuenta un elemento, que por obvio no es menos importante: la ignorancia de reglas. No siempre resulta claro cuál es el grado de dominio en las diversas etapas del aprendizaje ni si algunos errores son el resultado de la aplicación incompleta de reglas internalizadas o simplemente fruto del desconocimiento.

A modo de conclusión quisiera subrayar la diferencia que caracteriza los resultados tentativos de los estudios mencionados. Las causas pueden remontarse a varios factores:

- 1- las características del corpus
- 2- las tradiciones de aprendizaje en los diversos países involucrados
- 3- la dicotomía competencia/producción

- 4- el conocimiento de otras lenguas
- 5- los objetivos (investigación de base vs. investigación en el aula)

La tarea compleja que supone aprender una lengua en un contexto institucional, el cambio de paradigma que significa la introducción de otra cultura de evaluación a través del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas y la multiculturalidad, que caracteriza los nuevos escenarios universitarios, no obliga necesariamente a plantearse nuevas preguntas con respecto a la investigación de la realidad de la clase sino más bien buscar nuevas respuestas a las preguntas esenciales, por ejemplo, ¿Qué significa aprender una lengua?

Bibliografía

- Fernández, Sonsoles (1991). *Análisis de errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Tesis doctoral (versión completa inédita). Universidad Complutense de Madrid.
- Geeslin, Kimberly L. y Pedro Guijarro-Fuentes (2005). The Acquisition of Copula Choice in Instructed Spanish: The Role of Individual Characteristics. In D. Eddington (ed.) *Selected Proceedings of the 6th Conference on the Acquisition of Spanish and Portuguese as First and Second Languages*, 66-77. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.
- Ryan, John M. y Barbara A. Lafford.(1992). Acquisition of Lexical Meaning in a Study Abroad Environment: Ser and Estar and the Granada Experience. *Hispania* 75, 3, 714-722.
- VanPatten, Bill (1985). The acquisition of ser and estar in adult second language learners: A preliminary investigation of transitional stages of competence. *Hispania* 68, 399-406.
- VanPatten, Bill (1987). *The acquisition of ser and estar: Accounting for developmental patterns*. En B. VanPatten, T. Dvorak & J. Lee (Eds.), "Foreign language learning: A research perspective", 61-75. New York: Newbury House.
- Vázquez, Graciela (1991). *Análisis de errores y aprendizaje del español lengua extranjera*. Frankfurt: Peter Lang.

La sección "Al día" contiene una revisión de la bibliografía específica sobre el tema central del artículo que se presenta y se discute en la correspondiente edición de esta Revista. Además, intenta ilustrar los puntos relevantes del debate científico de los últimos cinco años por medio de otras secciones temáticas donde se señalan algunos artículos recientes que pueden interesar a los estudiosos de la lingüística aplicada al español como lengua extranjera.

En este apartado no se pretende recopilar una bibliografía completa sobre el tema, sino seleccionar artículos de interés para el investigador. Nuestros lectores pueden señalar otras referencias bibliográficas que puedan resultarles de interés, escribiendo a ainciburu@unisi.it.

La adquisición de *ser* y *estar* en Español como Lengua Materna

Cristina Schmitt, Carolina Holtheuer and Karen Miller (2003) Acquisition of copulas *ser* and *estar* in Spanish: learning lexico-semantics, syntax and discourse. Proceedings supplement of the 28 Boston University Conference on Language Development. En línea:
<http://www.bu.edu/linguistics/APPLIED/BUCLD/proc.html>.

- Los resultados muestran que los niños de 4-5 años no han adquirido totalmente la distinción entre *ser* y *estar* en la comprensión de su lengua materna. Los niños no utilizan siempre las implicaturas para seleccionar el verbo más indicado aunque distingan su significado en la comprensión y tienen algunas dificultades cuando deben realizar juicios de gramaticalidad en los que se muestran propensos a aceptar *estar* en contextos inapropiados.

La adquisición de *ser* y *estar* en Español como Lengua extranjera

Geeslin, Kimberly y Guijarro-Fuentes, Pedro (2007) The SLA of Variable Structures, *International Journal of Applied Linguistics*, pg. 25-52

- Contrasta la adquisición de ambos verbos en nativos españoles y estudiantes avanzados de ELE portugueses. Concluyen que la existencia de la dicotomía en la lengua materna (portugués) no predice directamente la selección de la forma verbal.

Woolsey, Daniel (2006) Controlling Contexts and Clarifying Intent: Instrument Design and the Study of the SLA of *Estar* with Adjectives, in C. Klee y T. Face (eds.) *Selected Proceedings of the 7th Conference on the Acquisition of Spanish and Portuguese as First and Second Languages*, Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project, pg. 86-99.

- Estudia el aprendizaje de ser y estar con adjetivos a través de un corpus formado por las grabaciones de 13 alumnos que efectúan una actividad individual de descripción de imágenes (12 minutos). El trabajo busca evaluar las actividades y los instrumentos metodológicos utilizados.

Maienborn, Claudia (2005). A discourse-based account of Spanish ser/estar, *Linguistics* 43-1, pg. 155-180.

- Realiza un análisis que supera la descripción de ser y estar como dicotomía tradicional entre existencia y estado y analiza las valencias de las construcciones regidas por ambos verbos desde el punto de vista del análisis del discurso.

Geeslin, Kimberly y Guijarro-Fuentes, Pedro (2005) The Acquisition of Copula Choice in Instructed Spanish: The Role of Individual Characteristics, in David Eddington (ed.) *Selected Proceedings of the 6th Conference on the Acquisition of Spanish and Portuguese as First and Second Languages*, Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project, pg., 66-77.

- Considera diferentes variables en la adquisición de estos verbos: el conocimiento de otras lenguas extranjeras, la adquisición en contextos de inmersión y otras características relacionadas con el input.

Kimberly L. Geeslin (2003) "A Comparison of Copula Choice: Native Spanish Speakers and Advanced Learners", *Language Learning* 53 (4) , pg. 703-764.

- Se comparan los resultados de 28 alumnos avanzados de español y 25 nativos por medio de un cuestionario contextualizado y se concluye que los factores semánticos y pragmáticos que podrían predecir la ocurrencia de *estar* son diferentes en los dos grupos.

La adquisición de *ser* y *estar* en Español de los inmigrantes

Contreras, Joan y Gràcia, Lluïsa (2005). Variación gramatical y segundas lenguas. El uso de ser, estar haber y tener en el español de algunas comunidades inmigradas. *Glosas didácticas* 15, pg. 65-73.

- Estudia el uso de estos verbos en las construcciones atributivas, existenciales, posesivas y locativas del Español en poblaciones de LM árabe, china, tagala, ucraniana, penjabi y soninké. Explica los problemas de transferencia apelándose a una visión contrastiva del aprendizaje.

***Ser* y *estar* en la gramática del Español**

Fogsgaard, Lene (2000) *Esquemas copulativos de SER y ESTAR. Ensayo de semiolingüística*. Frankfurt: Peter Lang.

- Describe en modo muy detallado el uso de estos verbos desde el punto de vista de la predicación nominal. Contiene exhaustivas consideraciones epistemológicas y una revisión de las descripciones gramaticales basadas en la estructura y en el aspecto. Describe finalmente la progresión de usos de ambos verbos considerando

tanto las construcciones básicas como aquellas a las que se ha dedicado menor atención (ser y estar con preposiciones, en la voz pasiva, etc.).

Roy, Isabelle. 2005. Non-verbal predicates and the distribution of ser/estar in Spanish. In Proceedings of the Western Conference on Linguistics (WECOL) 2004 . USC.

- Estudia y caracteriza la posición de los verbos *ser* y *estar* en función predicativa respecto a otras lenguas (inglés e irlandés).

Investigación socio-pragmática del Español

Díaz-Campos, Manuel y Kimberly Geeslin (2004). Copula Use in the Spanish of Venezuela: Social and Linguistic Sources of Variation. Paper presented in New Ways of Analyzing Variation, Ann Arbor, Michigan.

Ser y estar en la didáctica del Español

Peñalver Castillo, Manuel (2003) "Sobre ser y estar", *Anuario de Estudios Filológicos XXVI*, pg. 299-317.

- Analiza las carencias de la descripción gramatical tradicional y puntualiza las aportaciones de la gramática moderna en las construcciones de ser y estar con sustantivo y de estar como con sustantivo, así como en la estructura más estudiada de alternancia con adjetivo. Se subraya el valor semántico de estos verbos como predicativos y sus consecuencias pedagógicas en ELE.

Francis, Samuel (2007) "To be or to be: The dilemma of Copula Choice for Beginning-Level Learners of Spanish", *Porta Linguarum 7*, pg. 153-165.

- Refiere los problemas de adquisición propios de los angloparlantes y estudia la cuestión utilizando diferentes tipos de actividades de comprensión y producción. Trabaja con porcentajes simples y llega a una descripción de las fases de adquisición en 11 etapas.

Ser y estar en otras lenguas

Becker, Misha (2004) "Is Isn't Be", *Lingua 114*, pg. 399-418.

- Propone la consideración del verbo to be en inglés con una propiedad doble de copulativo y no copulativo. Contiene una buena descripción en comparación con el par "ser" y "estar" en español y en portugués.

Pustet, Regina (2005) *Copulas: Universals in the Categorization of the Lexicon*. Oxford: OUP.