



UNIVERSIDAD  
DE GRANADA

---

PROGRAMA DE DOCTORADO EN LENGUAS, TEXTOS Y  
CONTEXTOS

DEPARTAMENTO DE LINGÜÍSTICA Y TEORÍA DE LA LITERATURA

TESIS DOCTORAL

**EL APRENDIZAJE DE [SER/ESTAR + ADJETIVO] POR PARTE DE  
ESTUDIANTES ITALIANOS DE ELE: ESTUDIO ADQUISICIONAL Y  
APROXIMACIÓN DIDÁCTICA DESDE LA PERSPECTIVA DE LA  
GRAMÁTICA COGNITIVA**

Doctorando: Gonzalo Jiménez Pascual

Director: Dr. Alejandro Castañeda Castro  
(Universidad de Granada)

2024

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales  
Autor: Gonzalo Jiménez Pascual  
ISBN: 978-84-1195-323-8  
URI: <https://hdl.handle.net/10481/92498>



Σα βγεις στον πηγαιμό για την Ιθάκη, να  
εύχεται νάναι μακρύς ο δρόμος, γεμάτος  
περιπέτειες, γεμάτος γνώσεις.

Ιθάκη, Κωνσταντίνος Π. Καβάφης

*Quando emprendas tu viaje a Ítaca,  
pide que el camino sea largo,  
lleno de aventuras, lleno de experiencias.*

Ítaca, Konstantino P. Kavafis

A mi familia, el viento constante que ha  
llevado a puerto esta tesis.

A Eloy y a Paula, siempre con nosotros.

Alla memoria di Gloria Guidotti.





## AGRADECIMIENTOS

Ahora que se divisan ya las costas de Ítaca y que este viaje parece haber llegado a su fin, no me queda sino mencionar a quien, de un modo u otro, ha contribuido al éxito de esta larga y venturosa travesía. En primer lugar, mi más sincero agradecimiento va a Alejandro Castañeda, quien ha compartido generosamente conmigo su tiempo y su conocimiento, manteniendo siempre firme el timón de esta tesis. Me considero afortunado de haber podido realizar este viaje en tan buena compañía y bajo tan certera guía.

Un agradecimiento especial va a mi familia, esa brújula fiel con la que siempre vuelvo a casa. En particular, una mención de honor la dedico a mi hermano Rafael, agudo conocedor de mapas y de rutas de navegación. Sin su ayuda y su asesoramiento no habría salido de más de una tormenta.

Por supuesto, un enorme gracias va también a Luigi, por sus constantes y pacientes ánimos, además de por su contagiosa positividad. Al final tenías razón: *ormai è fatta!*

A René Lenarduzzi y a Eugenia Sainz, por su amistad y apoyo incondicional a lo largo del tiempo. En recuerdo de momentos pasados y felices.

Asimismo, quisiera agradecer a los miembros del tribunal el tiempo que dedicarán a esta tesis, así como los posibles comentarios y observaciones, sin duda enriquecedores, que pudiera sugerirles su lectura. Gracias, por tanto, a Kris Buyse, María Martínez-Atienza y Francisco José Manjón Pozas, al igual que a Ricardo Maldonado y a Reyes Llopis-García, quienes han accedido amablemente a evaluar este trabajo.

Por último, gracias a mis alumnos, presentes, pasados y futuros. Sin ellos, nada de esto habría tenido sentido.

Riva del Garda, diciembre de 2023



# ÍNDICE

## INTRODUCCIÓN

|                           |   |
|---------------------------|---|
| 1. Preámbulo              | 1 |
| 2. Objeto de estudio      | 3 |
| 3. Marco teórico          | 4 |
| 4. Metodología            | 5 |
| 5. Objetivos e hipótesis  | 5 |
| 6. Estructura del trabajo | 6 |

## 1. LA ALTERNANCIA [*SER / ESTAR* + ADJETIVO] DESDE LA LINGÜÍSTICA TEÓRICO-DESCRIPTIVA

|                                                                           |    |
|---------------------------------------------------------------------------|----|
| 1.1 Descripciones no cognitivas de la alternancia: una visión de conjunto | 9  |
| 1.1.1 Aproximaciones de naturaleza nocional                               | 9  |
| 1.1.2 Aproximaciones de naturaleza aspectual                              | 15 |
| 1.1.3 Aproximaciones de naturaleza semántico-pragmática                   | 23 |
| 1.2 Aproximaciones de naturaleza cognitiva                                | 32 |
| 1.3 Recapitulación y conclusiones                                         | 41 |

## 2. LA ALTERNANCIA [*SER / ESTAR*] + ADJETIVO] DESDE EL PROCESO DE ADQUISICIÓN

|                                                                                              |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 2.1 Adquisición de segundas lenguas y enfoques basados en el uso                             | 45  |
| 2.1.1 La Gramática cognitiva: un enfoque basado en el uso                                    | 47  |
| 2.2 <i>Input</i> lingüístico y adquisición                                                   | 53  |
| 2.3 Principales tendencias en la enseñanza gramatical de la L2                               | 59  |
| 2.3.1 Atención a la forma y GC                                                               | 65  |
| 2.3.1.1 Procesamiento del <i>input</i> e instrucción gramatical para la enseñanza de la L2   | 67  |
| 2.4 Literatura adquisicional sobre la alternancia de [ <i>ser/estar</i> + adjetivo]          | 72  |
| 2.4.1 Primeros estudios de interlengua: en busca de una secuencia adquisicional              | 73  |
| 2.4.2 De la secuencia de adquisición a los estudios de corte sociolingüístico                | 91  |
| 2.4.3 Estudios variacionistas sobre la adquisición de [ <i>ser/estar</i> + adjetivo] como L2 | 102 |
| 2.4.4. Estudios adquisiciones con informantes no anglófonos                                  | 120 |
| 2.4.5 Estudios de adquisición en relación con la IP                                          | 125 |
| 2.5 recapitulación y conclusiones                                                            | 131 |

### **3. LA ALTERNANCIA [*SER / ESTAR*] + ADJETIVO] DESDE LA DIDÁCTICA DE ELE EN CONTEXTO ITALÓFONO**

|                                                                      |     |
|----------------------------------------------------------------------|-----|
| 3.1 [ <i>Ser/estar + adjetivo</i> ] en el PCIC                       | 137 |
| 3.2 Objetivos, criterios de selección y presentación de materiales   | 144 |
| 3.2.1 Objetivos perseguidos con el análisis de los materiales de ELE | 145 |
| 3.2.2 Criterios de selección de los materiales                       | 145 |
| 3.2.3 Presentación de los materiales                                 | 146 |
| 3.3 Análisis de materiales                                           | 150 |
| 3.3.1 Análisis de los manuales de ELE                                | 151 |
| 3.3.1.1 Análisis del manual nº 1                                     | 152 |
| 3.3.1.2 Análisis del manual nº 2                                     | 154 |
| 3.3.1.3 Análisis del manual nº 3                                     | 155 |
| 3.3.1.4 Análisis del manual nº 4                                     | 157 |
| 3.3.1.5 Análisis del manual nº 5                                     | 160 |
| 3.3.1.6 Análisis del manual nº 6                                     | 162 |
| 3.3.1.7 Análisis del manual nº 7                                     | 164 |
| 3.3.1.8 Análisis del manual nº 8                                     | 166 |
| 3.3.1.9 Análisis del manual nº 9                                     | 168 |
| 3.3.1.10 Análisis conjunto de los manuales de ELE                    | 170 |
| 3.3.2 Análisis de las gramáticas                                     | 180 |
| 3.3.2.1 Análisis de la gramática A                                   | 180 |
| 3.3.2.2 Análisis de la gramática B                                   | 185 |
| 3.3.2.3 Análisis de la gramática C                                   | 186 |
| 3.3.2.4 Análisis de la(s) gramática(s) D-E                           | 188 |
| 3.3.2.5 Análisis de la gramática F                                   | 191 |
| 3.3.2.6 Análisis de la gramática G                                   | 193 |
| 3.3.2.7 Análisis de la gramática H                                   | 195 |
| 3.3.2.8 Análisis de la gramática I                                   | 197 |
| 3.3.2.9 Análisis conjunto de las gramáticas                          | 201 |
| 3.4. Recapitulación y conclusiones                                   | 213 |

#### **4. LA ALTERNANCIA [*SER / ESTAR*] + ADJETIVO] EN LA INTERLENGUA DE LOS ESTUDIANTES ITALIANOS UNIVERSITARIOS DE ESPAÑOL**

|                                                                                     |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 4.1 Objetivos, hipótesis y metodología                                              | 217 |
| 4.1.1 Preguntas de investigación e hipótesis                                        | 218 |
| 4.2 El corpus de estudiantes italianos universitarios de español (EIUE)             | 220 |
| 4.2.1 Génesis y configuración del corpus                                            | 220 |
| 4.2.1.1 Test de elicitación para la recogida de datos                               | 222 |
| 4.2.1.2 Presupuestos teóricos para la elaboración del test                          | 225 |
| 4.2.1.3 Fuentes consultadas y criterios para la selección de los adjetivos del test | 227 |
| 4.2.1.3.1 Especificación de fuentes consultadas                                     | 227 |
| 4.2.1.3.2 Especificación de los criterios de selección de los adjetivos del test    | 232 |
| 4.2.1.3.3 Selección final de adjetivos                                              | 233 |
| 4.3 Análisis de datos e interpretación de resultados                                | 241 |
| 4.3.1 Principales datos descriptivos                                                | 241 |
| 4.3.2 Respuestas a las preguntas de investigación                                   | 246 |
| 4.3.2.1 Preguntas del bloque A                                                      | 246 |
| 4.3.2.2 Preguntas del bloque B                                                      | 249 |
| 4.3.2.3 Preguntas del bloque C                                                      | 255 |
| 4.3.2.4 Preguntas del bloque D                                                      | 260 |
| 4.3.3 Grado de seguridad de las respuestas y validación de datos                    | 267 |
| 4.4 Resumen y conclusiones finales                                                  | 271 |

#### **5. CONSIDERACIONES PARA LA DIDÁCTICA DE [*SER / ESTAR* + ADJETIVO] A ESTUDIANTES ITALIANOS DE ELE**

|                                                                                         |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 5.1 Pautas para el tratamiento pedagógico de [ <i>ser/estar</i> + adjetivo] según la GC | 275 |
| 5.2 Pautas para la didáctica de [ <i>ser/estar</i> + adjetivo] a estudiantes italianos  | 283 |
| 5.2.1 Consideraciones teórico-metodológicas para la creación de una propuesta didáctica | 283 |
| 5.2.2 Actividades para un acercamiento didáctico a [ <i>ser/estar</i> + adjetivo]       | 298 |
| 5.2.2.1 Actividades de comprensión (C)                                                  | 299 |
| 5.2.2.1.1 Actividades C.1 y C.2                                                         | 300 |
| 5.2.2.1.2 Actividades C.3, C.4 y C.5                                                    | 303 |
| 5.2.2.2 Actividades de producción (P)                                                   | 307 |
| 5.2.2.2.1 Actividad P.1                                                                 | 308 |
| 5.2.2.3 Actividades de mediación (M)                                                    | 309 |
| 5.2.2.3.1 Actividades de reformulación y síntesis                                       | 309 |

|                                                                                                           |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 5.2.2.3.1.1 Actividades M1 y M2                                                                           | 309 |
| 2.2.3.2 Actividades de traducción                                                                         | 312 |
| 5.3 Recapitulación y conclusiones                                                                         | 313 |
| <b>6. CONCLUSIONES</b>                                                                                    |     |
| 6.1 La adquisición de [ <i>ser/estar</i> + adjetivo] por parte de aprendices universitarios<br>italófonos | 315 |
| 6.2 La didáctica de [ <i>ser/estar</i> + adjetivo] a itálofonos en el aula de ELE                         | 319 |
| 6.3 Balance final y futuras líneas de investigación                                                       | 321 |
| 6.3.1 Principales aportaciones y límites de este trabajo                                                  | 321 |
| 6.3.2 Futuras líneas de investigación                                                                     | 323 |
| <b>CONCLUSIONI</b>                                                                                        |     |
| 1. L'acquisizione di [ <i>ser/estar</i> + aggettivo] da parte di apprendenti universitari italofo         | 325 |
| 2. La didattica di [ <i>ser/estar</i> + aggettivo] agli italofo                                           | 328 |
| 3. Conclusioni e sviluppi futuri di ricerca                                                               | 330 |
| 3.1 Principali contributi e limiti di questo lavoro                                                       | 330 |
| 3.2 Sviluppi di ricerca                                                                                   | 332 |
| <b>BIBLIOGRAFÍA</b>                                                                                       | 335 |
| <b>ANEXOS</b>                                                                                             | 353 |
| Anexo A: Test de elicitación de datos                                                                     | 354 |

# ÍNDICE DE FIGURAS, TABLAS Y GRÁFICOS

## FIGURAS

### 1. LA ALTERNANCIA [SER / ESTAR] + ADJETIVO] DESDE LA LINGÜÍSTICA TEÓRICO-DESCRIPTIVA

|                                                                                                 |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Figura 1.1 Dicotomías semánticas para explicar <i>ser</i> y <i>estar</i> (Navas Ruiz 1977: 113) | 13 |
| Figura 1.2 Adjetivos con <i>estar</i> —grupo focal y grupos periféricos— (Falk 1979: 38)        | 27 |
| Figura 1.3 Inclusión de X en $\alpha$ mediante el verbo <i>estar</i> (Delbecque 2000: 249)      | 33 |
| Figura 1.4 Imagen metalingüística de [ <i>ser/estar</i> + alto] (Romo 2015: 253)                | 37 |
| Figura 1.5 Representación del valor atributivo de <i>estar</i> (Castañeda Castro 2019: 133)     | 39 |
| Figura 1.6 Representación del valor atributivo de <i>ser</i> (Castañeda Castro 2019: 134)       | 40 |

### 2. LA ALTERNANCIA [SER / ESTAR] + ADJETIVO] DESDE EL PROCESO DE ADQUISICIÓN

|                                                                                                                |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Figura 2.1 Unidad lingüística simbólica                                                                        | 48 |
| Figura 2.2 Categorización léxica mediada culturalmente (Radden y Dirven 2007: 5)                               | 51 |
| Figura 2.3 Estadios clave del proceso de adquisición según los enfoques basados en el uso                      | 54 |
| Figura 2.4 Algunas técnicas de foco en la forma (adaptado de Doughty y Williams 1998)                          | 63 |
| Figura 2.5 Modelo de procesamiento del <i>input</i> (adaptado de VanPatten 1996)                               | 69 |
| Figura 2.6 Fases de la instrucción de procesamiento (VanPatten 1996)                                           | 70 |
| Figura 2.7 Secuencia adquisicional de <i>ser</i> y <i>estar</i> (adaptado de VanPatten 1985 y 1987)            | 74 |
| Figura 2.8 Secuencia adquisicional de <i>ser</i> y <i>estar</i> en contexto natural (Ryan y Lafford 1992: 718) | 77 |
| Figura 2.9 Secuencia adquisicional de <i>ser</i> y <i>estar</i> según Briscoe (1995: 52)                       | 82 |
| Figura 2.10 Secuencia de adquisición estructural de <i>ser</i> y <i>estar</i> según Briscoe (1995: 90)         | 84 |
| Figura 2.11 Patrones de desarrollo de <i>ser</i> y <i>estar</i> según Ramírez-Gelpí (1995: 189)                | 87 |

### 4. LA ALTERNANCIA [SER / ESTAR] + ADJETIVO] EN LA INTERLENGUA DE LOS ESTUDIANTES ITALIANOS UNIVERSITARIOS DE ESPAÑOL

|                                                                                       |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Figura 4.1 Ejemplo de ítem interpretable como marco individual                        | 224 |
| Figura 4.2 Ejemplo de ítem interpretable como marco de clase                          | 224 |
| Figura 4.3 Esquema seguido para la elaboración del test                               | 225 |
| Figura 4.4 <i>Continuum</i> de frecuencia de los adjetivos de descripción física      | 226 |
| Figura 4.5 <i>Continuum</i> de frecuencia de los adjetivos de descripción caracterial | 226 |



|                                                                                                            |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Figura 4.6 Distribución de los 32 contextos de indagación del test                                         | 227 |
| Figura 4.7 <i>Continuum</i> de frecuencia de los adjetivos elegidos para el ámbito descripción física      | 235 |
| Figura 4.8 <i>Continuum</i> de frecuencia de los adjetivos elegidos para el ámbito descripción caracterial | 235 |
| Figura 4.9 Escala modificada de dificultad en la selección de [ <i>ser/estar</i> + adjetivo]               | 259 |

## 5. CONSIDERACIONES PARA LA DIDÁCTICA DE [*SER / ESTAR* + ADJETIVO] A ESTUDIANTES ITALIANOS DE ELE

|                                                                                                                   |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Figura 5.1 Principales estadios de adquisición de [ <i>ser/estar</i> + adjetivo]                                  | 276 |
| Figura 5.2 Percepción de los docentes sobre la dificultad de aprendizaje de los usos de <i>ser</i> y <i>estar</i> | 276 |
| Figura 5.3 Mapa funcional de <i>ser/estar</i> (Castañeda Castro 2020)                                             | 277 |
| Figura 5.4 Contraste entre [ <i>ser/estar</i> + alto] (Castañeda Castro, Ortega Olivares 2019: 141)               | 280 |
| Figura 5.5 Propuesta de orden didáctico para <i>ser</i> y <i>estar</i> (Castañeda Castro 2020)                    | 281 |
| Figura 5.6 AIE y AOE para la comprensión del <i>input</i> y la producción del <i>output</i>                       | 285 |
| Figura 5.7 Propuesta de instrucción de procesamiento con fase previa —fase 0— en L1                               | 286 |
| Figura 5.8 Modelo lingüístico adaptativo para la enseñanza del español (Andión Herrero et al.)                    | 296 |
| Figura 5.9 Esbozo de aplicación del modelo lingüístico adaptativo a [ <i>ser/estar</i> + adjetivo]                | 297 |
| Figura 5.10 Clasificación de actividades para una aproximación didáctica a [ <i>ser/estar</i> + adjetivo]         | 298 |
| Figura 5.11 Actividad C.1. Ejemplo de AIE en L1                                                                   | 300 |
| Figura 5.12 Actividad C.2. Ejemplo de AIE en L1                                                                   | 301 |
| Figura 5.13 Actividad C.1 — bis                                                                                   | 302 |
| Figura 5.14 Actividad C.2 — bis                                                                                   | 303 |
| Figura 5.15 Actividad C.3 Ejemplo de AIE en L2                                                                    | 304 |
| Figura 5.16 Actividad C.4 Ejemplo de AIE en L2                                                                    | 305 |
| Figura 5.17 Actividad C.5 (I). Ejemplo de AIE en L2 (Castañeda Castro 2020)                                       | 306 |
| Figura 5.18 Actividad C.5 (II). Ejemplo de AIE en L2 (Castañeda Castro 2020)                                      | 307 |
| Figura 5.19 Actividad P.1 Ejemplo de AOE en L2                                                                    | 308 |
| Figura 5.20 Actividad M.1 Ejemplo de actividad de mediación (reformulación)                                       | 310 |
| Figura 5.21 Actividad M.2 Ejemplo de actividad de mediación (síntesis)                                            | 311 |
| Figura 5.22 Funcionamiento de una actividad colaborativa de retrotraducción                                       | 312 |

---

## TABLAS

---

### 0. INTRODUCCIÓN

|                                                                  |   |
|------------------------------------------------------------------|---|
| Tabla 0.1 Ejemplos de errores con [ <i>ser/estar</i> + adjetivo] | 3 |
|------------------------------------------------------------------|---|

### 1. LA ALTERNANCIA [*SER / ESTAR*] + ADJETIVO] DESDE LA LINGÜÍSTICA TEÓRICO-DESCRIPTIVA

|                                                                                                             |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tabla 1.1 Revisión bibliográfica de <i>ser</i> y <i>estar</i> (Navas Ruiz 1977: 98-112)                     | 10 |
| Tabla 1.2 Principales dicotomías para la explicación de [ <i>ser/estar</i> + adjetivo] (Falk 1979: 60)      | 14 |
| Tabla 1.3 Aportaciones descriptivas de [ <i>ser/estar</i> + adjetivo] según criterios aspectuales           | 16 |
| Tabla 1.4 Contextos de aparición de adjetivos acotados (adaptado de Marín 2004: 38—39)                      | 21 |
| Tabla 1.5 Aportaciones descriptivas de [ <i>ser/estar</i> + adjetivo] según criterios semántico-pragmáticos | 23 |
| Tabla 1.6 Aportaciones descriptivas sobre [ <i>ser/estar</i> + adjetivo] desde un punto de vista cognitivo  | 32 |
| Tabla 1.7 Propiedades de las predicaciones con <i>ser</i> y <i>estar</i> (Sanaphre Villanueva 2009: 45)     | 35 |

### 2. LA ALTERNANCIA [*SER / ESTAR*] + ADJETIVO] DESDE EL PROCESO DE ADQUISICIÓN

|                                                                                                             |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Tabla 2.1 Pérdida de restricciones semánticas en <i>estar</i> (Silva-Corvalán 1986: 595)                    | 92  |
| Tabla 2.2 Variables lingüísticas de la selección [ <i>ser/estar</i> + adjetivo] (Juárez-Cummings 2014: 128) | 99  |
| Tabla 2.3 Variables predictoras de <i>estar</i> por nivel de competencia (Geeslin 1999: 213, 2000)          | 104 |
| Tabla 2.4 Predictores de <i>estar</i> en hablantes nativos y aprendices de ELE (Geeslin 2003: 745)          | 106 |
| Tabla 2.5 Funciones comunicativas de <i>ser</i> y <i>estar</i> analizadas por Francis (2007: 157)           | 110 |
| Tabla 2.6 Ejemplo de ítem de la tarea de interpretación (Geeslin y Kanwit 2020: 11)                         | 115 |
| Tabla 2.7 Variables de la tarea de interpretación (a partir de Geeslin y Kanwit 2020: 11)                   | 116 |
| Tabla 2.8 Tratamiento instruccional para estudio de adquisición (Barozzi 2014b: 100)                        | 130 |

### 3. LA ALTERNANCIA [*SER / ESTAR*] + ADJETIVO] DESDE LA DIDÁCTICA DE ELE EN CONTEXTO ITALÓFONO

|                                                                                                         |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Tabla 3.1 [ <i>Ser/estar</i> + adjetivo] en el PCiC (niveles A1 y A2)                                   | 138 |
| Tabla 3.2 [ <i>Ser/estar</i> + adjetivo] en el PCiC (niveles B1 y B2)                                   | 140 |
| Tabla 3.3 [ <i>Ser/estar</i> + adjetivo] en el PCiC (niveles C1 y C2)                                   | 142 |
| Tabla 3.4 Materiales de ELE para italófonos incluidos en el análisis                                    | 147 |
| Tabla 3.5 Explicaciones asociadas a <i>ser</i> y <i>estar</i> por palabras clave en los manuales de ELE | 171 |
| Tabla 3.6 Tipología y relación de actividades en los manuales de ELE analizados                         | 177 |
| Tabla 3.7 Elementos de contrastividad en las explicaciones de los manuales analizados                   | 179 |

|                                                                                                                         |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Tabla 3.8 Explicaciones asociadas a los verbos <i>ser</i> y <i>estar</i> por palabra clave en las gramáticas analizadas | 202 |
| Tabla 3.9 Tipología y relación de actividades en las gramáticas analizadas                                              | 210 |
| Tabla 3.10 Elementos de contrastividad en las explicaciones de las gramáticas analizadas                                | 212 |

#### **4. LA ALTERNANCIA [*SER* / *ESTAR*] + ADJETIVO] EN LA INTERLENGUA DE LOS ESTUDIANTES ITALIANOS UNIVERSITARIOS DE ESPAÑOL**

|                                                                                                                         |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Tabla 4.1 Distribución de informantes del corpus EIUE                                                                   | 221 |
| Tabla 4.2 Sección de recogida de datos personales del test                                                              | 223 |
| Tabla 4.3 Fuentes utilizadas para la selección de los adjetivos del test (I)                                            | 230 |
| Tabla 4.4 Fuentes utilizadas para la selección de los adjetivos del test (II)                                           | 232 |
| Tabla 4.5 Selección final de adjetivos para el test                                                                     | 234 |
| Tabla 4.6 Estructura final del test de elicitación de datos                                                             | 234 |
| Tabla 4.7 Datos de frecuencia de los adjetivos de descripción física                                                    | 236 |
| Tabla 4.8 Datos de frecuencia de los adjetivos de descripción caracterial                                               | 238 |
| Tabla 4.9 Datos de frecuencia de los adjetivos de descripción física en combinación con <i>ser</i> y <i>estar</i>       | 239 |
| Tabla 4.10 Datos de frecuencia de los adjetivos de descripción caracterial en combinación con <i>ser</i> y <i>estar</i> | 240 |
| Tabla 4.11 Porcentaje de informantes por sexo                                                                           | 242 |
| Tabla 4.12 Distribución de informantes por año de carrera                                                               | 242 |
| Tabla 4.13 Distribución de años de estudio de español en la escuela secundaria                                          | 243 |
| Tabla 4.14 Distribución de años de estudio de español en la universidad                                                 | 243 |
| Tabla 4.15 Distribución de años de estudio de español en total                                                          | 244 |
| Tabla 4.16 Distribución de la certificación de español DELE por informante                                              | 244 |
| Tabla 4.17 Distribución de respuestas (a, b, c) dadas por los informantes en el test                                    | 245 |
| Tabla 4.18 Distribución de respuestas correctas e incorrectas en el test                                                | 245 |
| Tabla 4.19 Distribución general de aciertos y errores por años de estudio                                               | 247 |
| Tabla 4.20 Distribución general de respuestas (in)correctas por ámbito semántico                                        | 250 |
| Tabla 4.21 Distribución de errores con <i>ser</i> por ámbito semántico                                                  | 251 |
| Tabla 4.22 Distribución de errores con <i>estar</i> por ámbito semántico                                                | 251 |
| Tabla 4.23 Recuento de respuestas del test por ámbito semántico                                                         | 252 |
| Tabla 4.24 Resultados de [ <i>ser/estar</i> + adjetivo] y sujeto animado (descripción física)                           | 253 |
| Tabla 4.25 Resultados de [ <i>ser/estar</i> + adjetivo] y sujeto inanimado (descripción física)                         | 253 |
| Tabla 4.26 Resultados de [ <i>ser/estar</i> + adjetivo] y sujeto animado (descripción caracterial)                      | 254 |
| Tabla 4.27 Resultados de [ <i>ser/estar</i> + adjetivo] y sujeto inanimado (descripción caracterial)                    | 255 |
| Tabla 4.28 Aciertos y errores con <i>ser</i> por frecuencia de adjetivo (descripción física)                            | 256 |
| Tabla 4.29 Aciertos y errores con <i>ser</i> por frecuencia de adjetivo (descripción caracterial)                       | 257 |

|                                                                                                     |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Tabla 4.30 Aciertos y errores con <i>estar</i> por frecuencia de adjetivo (descripción física)      | 257 |
| Tabla 4.31 Aciertos y errores con <i>estar</i> por frecuencia de adjetivo (descripción caracterial) | 258 |
| Tabla 4.32 Distribución general de aciertos y errores por tipo de sujeto                            | 260 |
| Tabla 4.33 Distribución de errores por verbo y tipo de sujeto                                       | 262 |
| Tabla 4.34 Comparativa de aciertos con <i>ser</i> por adjetivo y tipo de sujeto                     | 263 |
| Tabla 4.35 Comparativa de errores con <i>ser</i> por adjetivo y tipo de sujeto                      | 263 |
| Tabla 4.36 Comparativa de aciertos con <i>estar</i> por verbo y tipo de sujeto                      | 264 |
| Tabla 4.37 Comparativa de errores con <i>estar</i> por verbo y tipo de sujeto                       | 265 |
| Tabla 4.38 Clasificación general de aciertos y errores por tipo de sujeto                           | 265 |
| Tabla 4.39 Variable <i>sujeto animado</i> en prueba de regresión logística binaria                  | 267 |
| Tabla 4.40 Proporción de aciertos por verbo y grado de seguridad en la respuesta                    | 269 |
| Tabla 4.41 Variable <i>grado de seguridad</i> en prueba de regresión logística binaria              | 270 |

## 5. CONSIDERACIONES PARA LA DIDÁCTICA DE [SER / ESTAR + ADJETIVO] A ESTUDIANTES ITALIANOS DE ELE

|                                                                                                          |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Tabla 5.1 Clases de adjetivos y su combinación con <i>ser</i> y <i>estar</i> (Castañeda Castro 2018)     | 279 |
| Tabla 5.2 Propuesta de orden de presentación de <i>ser</i> y <i>estar</i> y correspondencias con el PCIC | 282 |
| Tabla 5.3 Clase semántica del adjetivo: tendencia al uso incorrecto de <i>ser</i> y <i>estar</i>         | 292 |
| Tabla 5.4 Frecuencia del adjetivo: tendencia al uso incorrecto de <i>ser</i> y <i>estar</i>              | 293 |
| Tabla 5.5 Carácter (in)animado del sujeto: tendencia al uso incorrecto de <i>ser</i> y <i>estar</i>      | 294 |
| Tabla 5.6 Indicaciones metodológicas para la realización de AIE y AEO (Lee y VanPatten: 2003)            | 299 |

---

## GRÁFICOS

---

### 4. LA ALTERNANCIA [SER / ESTAR] + ADJETIVO] EN LA INTERLENGUA DE LOS ESTUDIANTES ITALIANOS UNIVERSITARIOS DE ELE

|                                                                                                    |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Gráfico 4.1 Distribución de respuestas correctas con <i>ser</i> / <i>estar</i> por años de estudio | 247 |
| Gráfico 4.2 Distribución de errores con <i>ser</i> y <i>estar</i> por años de estudio              | 248 |
| Gráfico 4.3 Distribución de aciertos por verbo y ámbito semántico                                  | 250 |
| Gráfico 4.4 Distribución de aciertos por verbo y tipología de sujeto                               | 261 |
| Gráfico 4.5 Relación entre la (in)corrección y el grado de seguridad de los informantes            | 268 |
| Gráfico 4.6 Grado de seguridad de la respuesta por sexo                                            | 270 |



## ABREVIATURAS UTILIZADAS

|      |                                                 |
|------|-------------------------------------------------|
| AC   | Atención al contenido                           |
| AF   | Atención a la forma                             |
| AFS  | Atención a las formas                           |
| AIE  | Actividades de <i>input</i> estructurado        |
| AOE  | Actividades de <i>output</i> estructurado       |
| ASL  | Adquisición de segundas lenguas                 |
| C    | Comprensión                                     |
| CAP  | Capítulo                                        |
| EIUE | Estudiantes italianos universitarios de español |
| GC   | Gramática cognitiva                             |
| LC   | Lingüística cognitiva                           |
| L1   | Lengua materna                                  |
| L2   | Lengua extranjera / segunda                     |
| M    | Mediación                                       |
| IP   | Instrucción de procesamiento                    |
| P    | Producción                                      |
| PI   | Predicado de individuo                          |
| PCIC | Plan Curricular del Instituto Cervantes         |
| PE   | Predicado de estadio                            |
| TCG  | Tareas de concienciación gramatical             |



## RESUMEN

El propósito principal de este trabajo es doble. Por un lado, pretende contribuir a la investigación sobre la adquisición de [*ser/estar* + adjetivo] por parte de estudiantes universitarios italianos de ELE y, por otro, aspira a ofrecer una aproximación didáctica encaminada a mejorar el aprendizaje de la distinción dentro de esta categoría de aprendices de español como lengua adicional. La tesis surge tanto de la exigencia de colmar un vacío dentro de la literatura especializada —que ha subrayado la necesidad de contar con estudios adquisicionales llevados a cabo con estudiantes no anglófonos como de la necesidad de encontrar alternativas a propuestas pedagógicas escasamente eficaces que se vienen perpetuando en los materiales destinados a discentes italófonos.

Partiendo de un marco teórico constructivista, en el estudio adquisicional que forma parte de esta tesis se ha analizado la interlengua de un grupo de 172 estudiantes italianos de ELE de la Universidad Ca' Foscari de Venecia (Italia) a través de un dispositivo de elicitación de datos. El objetivo ha sido el de intentar determinar la incidencia de cuatro factores en su capacidad de interpretar correctamente un conjunto de 32 contextos en los que los verbos *ser* y *estar* se combinaban con una serie de adjetivos pertenecientes a dos categorías semánticas distintas: a) la de la descripción física y b) la de la descripción caracterial. Los factores analizados eran: 1) la clase semántica del adjetivo (*type*), 2) su grado de frecuencia (*token*), 3) el carácter (in)animado del sujeto implicado en los contextos [*ser/estar* + adjetivo] y 4) el grado de exposición formal a la lengua por parte de los informantes. Los datos resultantes, sometidos posteriormente a un análisis estadístico, indicaron que existe una relación significativa entre las variables mencionadas y la (in)corrección de las interpretaciones de los informantes, demostrándose factores relevantes en el proceso de adquisición de [*ser/estar* + adjetivo], en línea con los resultados de algunos estudios similares llevados a cabo con estudiantes de otras lenguas maternas.

Por otro lado, y partiendo de los presupuestos de la Gramática cognitiva, en esta tesis se ha propuesto una aproximación didáctica a [*ser/estar* + adjetivo] que tiene en cuenta tanto las ventajas descriptivas y operativas de este marco teórico como los



resultados arrojados en el estudio adquisicional. Además, frente a los acercamientos tradicionales, se ha adoptado una innovadora perspectiva contrastiva que, sirviéndose de una versión modificada de la instrucción de procesamiento (*processing instruction*), proporciona a los aprendices la posibilidad de acceder conceptualmente a la distinción a través de contextos funcionalmente equivalentes en su L1. Futuros desarrollos de esta tesis podrían consistir en la experimentación de la efectividad de este tratamiento pedagógico alternativo.

**Palabras clave:** usos atributivos (Lingüística); verbo *ser*; verbo *estar*; adjetivos; segundas lenguas; adquisición (Lingüística); estudiantes italianos; estudiantes universitarios; enseñanza (Lingüística); aprendizaje (Lingüística); Gramática cognitiva; instrucción de procesamiento (Lingüística); español como lengua extranjera (ELE).

## ABSTRACT

Il seguente studio si pone una duplice finalità. Da una parte, intende dare il proprio contributo alla ricerca sull'acquisizione di [*ser/estar* + *adjetivo*] da parte di studenti universitari italiani di ELE (spagnolo come lingua straniera); dall'altra, mira a offrire un'approssimazione didattica volta a migliorare l'acquisizione di tale distinzione all'interno di questa particolare categoria di discendenti dello spagnolo come lingua secondaria.

La tesi trova origine tanto nella necessità di colmare una lacuna nella letteratura specializzata, che ha reso opportuno portare avanti studi acquisizionali con studenti non anglofoni, quanto nell'esigenza di trovare alternative alle proposte pedagogiche di scarsa efficacia tramandate nei materiali destinati agli apprendenti italo-foni.

Partendo da un quadro teorico costruttivista, nello studio acquisizionale che compone questa tesi è stata analizzata l'interlingua di un gruppo di 172 studenti italiani di ELE dell'Università Ca' Foscari di Venezia (Italia), mediante l'uso di un'apposito strumento di elicitazione di dati. Lo studio ha cercato di determinare l'incidenza di quattro fattori nella loro capacità di interpretare correttamente un insieme di 32 contesti, all'interno dei quali i verbi *ser* e *estar* venivano combinati con una serie di aggettivi appartenenti a due diverse categorie semantiche: a) quella della descrizione fisica e b) quella della descrizione caratteriale. Per quanto riguarda i fattori, sono stati presi in analisi: 1) la classe semantica dell'aggettivo (*type*), 2) il suo grado di frequenza (*token*), 3) la natura (in)animata del soggetto implicato nei contesti [*ser/estar* + *adjetivo*] e 4) il grado di esposizione formale alla lingua dei partecipanti.

Sono emersi dati che, sottoposti successivamente a un'analisi statistica, hanno rivelato l'esistenza di una relazione significativa tra le variabili sopracitate e la correttezza (o meno) delle interpretazioni fornite dagli apprendenti, dimostrando la rilevanza di tali fattori nel processo di acquisizione di [*ser/estar* + *adjetivo*], in linea con i risultati di studi simili effettuati su studenti di altre lingue materne.

Allo stesso tempo, prendendo le mosse dai presupposti della Grammatica cognitiva, in questa tesi si propone un'approssimazione didattica a [*ser/estar* + *adjetivo*] che prenda in considerazione tanto i vantaggi descrittivi e operativi insiti nel suddetto quadro teorico, quanto i risultati emersi dallo studio acquisizionale.

Inoltre, rispetto agli approcci tradizionali, si è optato per una prospettiva contrastiva innovativa che, servendosi di una versione modificata di *Processing Instruction*, fornisce agli allievi opportunità di accesso concettuale alla distinzione presa in esame mediante l'uso di contesti funzionalmente equivalenti nella propria L1. Gli sviluppi futuri di questa tesi potrebbero mirare a sperimentare l'efficacia di tale trattamento pedagogico alternativo.

**Parole chiave:** usi copulativi (Linguistica); verbo *ser*; verbo *estar*; aggettivi; lingua seconda; acquisizione (Linguistica); studenti italiani; studenti universitari; insegnamento (Linguistica); apprendimento (Linguistica); Grammatica cognitiva; *Processing Instruction* (Linguistica); spagnolo come lingua straniera (ELE)

# INTRODUCCIÓN

## 1. Preámbulo

Una de las cuestiones más estudiadas y debatidas dentro de la lingüística hispánica ha sido la de la dicotomía entre *ser* y *estar*, especialmente en lo referente a sus usos atributivos. Dicho interés se ha visto fomentado también por la necesidad del profesorado de ELE de disponer de explicaciones y descripciones didácticas eficaces para poder dar cuenta de la distinción. En efecto, el contraste *ser/estar* constituye un escollo didáctico generalizado para los aprendices de ELE, lo que, en la mayor parte de los casos, se debe a la falta de correspondencia de una pareja de verbos funcionalmente equivalentes en sus respectivas lenguas. En el caso concreto del ámbito románico, la percepción de dificultad está estrechamente relacionada con la suerte evolutiva que corrieron los verbos latinos *ESSE* y *STARE* en las distintas lenguas romances y, por consiguiente, con el mayor o menor grado de convergencia que presentan respecto al resultado de su evolución en español. Así, en algunas de ellas, como en el caso del portugués o el catalán, el desarrollo de estos dos verbos acabó consolidando también una oposición sistemática entre ellos —*ser* vs *estar* y *ésser* vs *estar*, respectivamente—, mientras que, en otras, como en el caso del francés, *STARE* terminó por ceder el terreno a *ESSE*, haciendo pervivir en la lengua contemporánea transalpina únicamente al verbo *être* (Pountain 1982). Por lo que respecta al italiano, a la lengua actual estándar llegaron los verbos *essere* y *stare*, aunque no puede decirse que constituyan una oposición asimilable a la de los verbos *ser* y *estar* en español. En efecto, la literatura gramatical caracteriza a *essere* como el verbo copulativo por antonomasia, por lo que, en usos atributivos, su empleo es considerado normativo. Así, y a excepción de algunos casos donde se reconoce la posibilidad efectiva de utilizar *stare* como variable sintáctica de *essere* —con idéntico significado y función (Istituto dell'Enciclopedia Treccani, *stare*; *acepción* 7)—, un uso extendido de *stare* en lugar de *essere* en estos y otros contextos suele relacionarse con variedades meridionales de italiano y su empleo en la lengua estándar está estigmatizado<sup>1</sup>:

---

<sup>1</sup> La posible alternancia entre *essere* y *stare* puede darse también en contextos no atributivos, como ilustra el siguiente ejemplo: 1) *Il libro è/sta sullo scaffale*.

Il verbo *stare* è usato spesso al posto del verbo *essere*, soprattutto in frasi che esprimono il comportamento o lo stato d'animo d'una persona: "*Stare* attento", "*Stare* in ansia", oppure in frasi che contengono un ordine o un'esortazione: "*Stia* zitto", "*Stia* seduto", o in frasi fatte: "Se le cose *stanno* così...". In questi casi l'uso di *stare* al posto di *essere* è corretto, in altri casi, invece, i due verbi non sono intercambiabili: forme come "*Sto* nervoso", "*Sta* assente", "Il lavoro *sta* fatto bene", dovute all'influsso dei dialetti meridionali, vanno evitate (Patota 2006: 173-174)<sup>2</sup>.

De manera que, debido a la particular distribución de los verbos *essere* y *stare* impuesta por la norma estándar del italiano contemporáneo, [*ser/estar* + adjetivo] constituye una fuente persistente de error para los aprendices italianos de ELE, tal y como evidencian los estudios contrastivos de interlengua (Bordonaba Zabalza 1988; Buono 2003; Bailini 2016: 238), la práctica docente con estos estudiantes o una consulta a los distintos corpus lingüísticos de ELE que incluyen a italianos como informantes<sup>3</sup>.

A modo ejemplificativo, recogemos a continuación algunas muestras que contienen errores con [*ser/estar* + adjetivo] extraídas de un corpus aún inédito de producciones escritas de estudiantes universitarios italianos de ELE que hemos recopilado de manera paralela a la realización de esta tesis doctoral<sup>4</sup>.

---

<sup>2</sup> El verbo *stare* se usa a menudo en lugar de *essere*, sobre todo en frases que expresan el comportamiento o el estado de ánimo de una persona: "*Estar* atento", "*Estar* angustiado", o bien en frases que contienen una orden o una exhortación: "Cállese", "Permanezca sentado", o en frases hechas: "Si las cosas *están* así...". En estos casos el uso de *stare* en lugar de *essere* es correcto; en otros casos, sin embargo, los dos verbos no son intercambiables: formas como "*Estoy* nervioso", "*Está* ausente" o "El trabajo *está* hecho bien", debidas a la influencia de las variedades meridionales, han de evitarse (Patota 2006: 173-174).

<sup>3</sup> Hasta donde sabemos, no hay estudios que investiguen la adquisición de [*ser/estar* + adjetivo] en función de la variedad regional de italiano de sus hablantes. El interés de estudios de este tipo radicaría en comprobar si aquellos hablantes cuya variante prevé una distribución no normativa de *essere* y *stare* presentan algún tipo de ventaja o facilidad en el proceso de adquisición de la distinción en español.

<sup>4</sup> El corpus, que recoge textos escritos por estudiantes de ELE de la Universidad *Ca' Foscari* de Venecia a lo largo de tres años académicos, reúne distintos géneros textuales: 1) narrativo-descriptivos, 2) expositivos y 3) argumentativos.

Tabla 0.1. Ejemplos de errores con [ser/estar + adjetivo]

| CÓDIGO INFORMANTE   | MUESTRAS                                                                                                                                                                                                                                                      |
|---------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 797064-D-04-0607-02 | Cuando se ve a alguien por la primera vez lo mejor sería suspender el juicio sobre esa persona porque a primera vista <b>está</b> muy <b>fácil</b> equivocarse y no entender la auténtica personalidad y los verdaderos intereses de esa persona.             |
| 808195-D-01-0506-01 | Tú tienes que enseñarme la ciudad y <b>soy segura</b> que nos divertiremos muchísimo.                                                                                                                                                                         |
| 807726-D-01-0607-02 | No olvidamos que [Venecia] <b>es llena</b> de monumentos históricos y otras bellezas que se pueden mirar y visitar.                                                                                                                                           |
| 807726-D-01-0607-02 | [La Bienal de Venecia] ocurre cada dos años y quien quiera ir a visitarla <b>será</b> muy <b>satisfecho</b> .                                                                                                                                                 |
| 800522-D-04-0607-02 | Seguramente no es así [no se es esclavo de la imagen] por las personas que viven en un mundo menos desarrollado, donde la vida <b>está</b> más <b>tranquila</b> , donde [...] hay más pobreza, pero en un mundo donde todos más o menos están al mismo nivel. |
| 800522-D-04-0607-02 | Las personas tienen que estar siempre perfectamente en orden, y tienen que <b>ser</b> siempre <b>guapas</b> . Si no es así estás fuera del juego, estás un poquito marginado.                                                                                 |
| 808815-B-01-0607-02 | Si <b>es interesado</b> en el arte y en la cultura, puede visitar las muchísimas iglesias y los palacios.                                                                                                                                                     |

La falta de percepción de una oposición funcional paralela en su L1 empuja a los aprendices italianos de ELE a neutralizar [ser/estar + adjetivo], al igual que sucede con los aprendices de otras muchas lenguas. Esta neutralización —relacionable con un alto grado de fosilización (López Valverde 2002)— perdura incluso en estados avanzados de la interlengua, demostrándose uno de los aspectos más difíciles de adquirir de entre los distintos usos de los verbos *ser* y *estar* (cap. 2 y 4).

## 2. Objeto de estudio

El propósito del presente estudio es el análisis de [ser/estar + adjetivo] en la interlengua de estudiantes universitarios italianos de ELE, concretamente, en lo que se refiere a su empleo en combinación con dos clases semánticas de adjetivos: 1) la descripción física y 2) la descripción caracterial. Nuestra atención se ha centrado en esclarecer cuál es la incidencia que tienen determinados factores —véase el punto 3— en la capacidad que demuestran los aprendices para interpretar correctamente contextos lingüísticos en los que estos verbos se combinan con adjetivos pertenecientes a los dos ámbitos semánticos mencionados.

Debido a la escasez de estudios de adquisición sobre [ser/estar + adjetivo] llevados a cabo con hablantes de lenguas maternas distintas del inglés y, en concreto

—al menos hasta donde sabemos—, a la ausencia de este tipo de estudios con hablantes italófonos, nuestro trabajo se propone contribuir a paliar, al menos parcialmente, dicha carencia.

Como complemento de la investigación adquisicional, nos proponemos llevar a cabo una aproximación didáctica a [*ser/estar* + adjetivo] destinada a estudiantes universitarios italófonos, aprovechando tanto la potencialidad de algunos de los instrumentos didácticos que ofrece el marco teórico adoptado como los resultados arrojados en nuestro estudio.

### **3. Marco teórico**

Tanto el estudio adquisicional como la aproximación didáctica se encuadran dentro del marco teórico de la lingüística cognitiva (Ibarretxe-Antuñano y Valenzuela 2012; Cuenca y Hilferty 1999, Ungerer y Schmidt 1996), un conjunto variado de teorías que concibe el lenguaje como un fenómeno integrado en las restantes capacidades cognitivas humanas, tales como la memoria, la percepción o la categorización. Desde el punto de vista de su adquisición, la lingüística cognitiva considera que el lenguaje surge a partir de contextos concretos de uso, sobre cuya base generamos patrones conceptuales que se asocian a su vez a configuraciones lingüísticas particulares, dando lugar así a modos culturalmente motivados de representar nuestra realidad. Dentro de esta visión de la adquisición lingüística —válida tanto para la L1 como para la L2— cobra especial importancia la frecuencia del *input*, en especial la distinción entre la frecuencia de ocurrencias [*token frequency*] y de tipos [*type frequency*]. La primera hace referencia a la frecuencia con que determinados ítems se manifiestan en el *input*, mientras que la segunda alude a la frecuencia con que un determinado patrón lingüístico se ve representado mediante ciertos ítems lingüísticos. Dada la importancia tanto de tipos como de ocurrencias para la conformación y el desarrollo de la interlengua de los estudiantes de una L2, ambas nociones constituyen objeto de estudio destacado dentro de nuestra investigación.

Por otro lado, nuestra propuesta de aproximación didáctica se sirve no solo del análisis de [*ser/estar* + adjetivo] realizado dentro del marco de la Gramática cognitiva (Castañeda Castro 2019), sino de la incorporación de una perspectiva contrastiva que, recurriendo a una modalidad explícita de foco en la forma —en concreto a una versión alternativa e innovadora de la instrucción de procesamiento (VanPatten 1996, 2004a,

2004b)—, facilita el acceso conceptual de los itálofonos a la distinción a través de su propia lengua.

#### **4. Metodología**

Para elaborar el estudio de adquisición se ha diseñado un dispositivo de recogida de datos en forma de test escrito. Mediante este instrumento se ha buscado la elicitación de datos de comprensión sobre [*ser/estar* + adjetivo] por parte de un conjunto de estudiantes universitarios italianos con diferentes bagajes de conocimiento de ELE. El test, compuesto por un total de 32 contextos, ha sido específicamente diseñado para forzar tanto interpretaciones de carácter estativo-situacional —que requieren el uso de *estar*— como clasificatorio —que requieren el uso de *ser*—.

El dispositivo de recogida ha permitido reunir el corpus EIUE (*Corpus de estudiantes italianos universitarios de español*), cuyo posterior análisis se ha realizado mediante el uso del software estadístico SPSS (versión 25.0).

#### **5. Objetivos e hipótesis**

El principal objetivo de este trabajo es el de investigar, partiendo de una perspectiva constructivista, los patrones distribucionales de [*ser/estar* + adjetivo] en la interlengua de estudiantes italianos universitarios de ELE en relación con los siguientes factores: 1) la clase semántica a la que pertenece el adjetivo (*type*), 2) su frecuencia (*token*), 3) el carácter (in)animado del sujeto con el que se combinan uno y otro verbo y 4) el grado de exposición formal al español que presentan los discentes. Nuestra hipótesis de partida es que estos factores podrían tener una incidencia significativa en dicha distribución, condicionando la interpretación que realizan los informantes de los distintos contextos de indagación presentes en el test. Esta hipótesis va en la línea de la de algunos otros estudios presentes en la literatura adquisicional sobre [*ser/estar* + adjetivo] realizados con informantes de otras lenguas (Geeslin 2013; Geeslin y Kanwit 2020)

El segundo objetivo que nos proponemos es el de ofrecer una serie de pautas didácticas para mejorar la enseñanza de [*ser/estar* + adjetivo] a estudiantes itálofonos en el aula de ELE. Tras el análisis de una selección representativa de materiales didácticos expresamente diseñados para italianos a lo largo de 20 años, nuestra hipótesis es que el uso del marco teórico de la Gramática cognitiva, la incorporación de



los resultados procedentes del estudio de adquisición y la adopción de una perspectiva contrastiva que incluye un uso innovador de la *instrucción de procesamiento* pueden favorecer notablemente el proceso de aprendizaje de [ser/estar + adjetivo] de estos discentes.

## **6. Estructura del trabajo**

Esta tesis está estructurada en seis capítulos, cuyo contenido resumimos brevemente en las siguientes líneas.

El capítulo I presenta una panorámica general de las principales aproximaciones teórico-descriptivas que se han ido sucediendo a lo largo del tiempo sobre [ser/estar + adjetivo], con especial atención a los acercamientos llevados a cabo dentro del ámbito de la lingüística cognitiva, incluyendo aquellos guiados por la Gramática cognitiva, marco teórico en el que se ubica nuestro trabajo.

El capítulo II está dedicado a la adquisición de [ser/estar + adjetivo] y se encuentra dividido en dos partes. En la primera se presenta la visión que tienen los denominados *enfoques basados en el uso* (Langacker 1987; 1991; 2008) sobre la adquisición lingüística, a la vez que se introduce el marco teórico de la Gramática cognitiva y se analizan sus relaciones con la denominada *instructed second languages acquisition*. En la segunda parte se lleva a cabo un análisis de la literatura adquisicional en torno a [ser/estar + adjetivo] desde la primera mitad de los años 80 hasta nuestros días.

El capítulo III analiza cómo se ha afrontado didácticamente [ser/estar + adjetivo] en una selección de materiales (manuales y gramáticas) destinados a estudiantes italófonos desde finales de los años 90 del siglo XX hasta la actualidad, con un especial interés por rastrear posibles usos de una perspectiva contrastiva en la explicación del fenómeno.

El capítulo IV contiene el estudio de interlengua llevado a cabo con estudiantes universitarios italianos de ELE. La primera parte del capítulo da cuenta no solo de su descripción y de sus objetivos, sino también de las preguntas de investigación y de la formulación de las hipótesis de partida, así como de la metodología empleada para su elaboración. Además, se presentan y justifican tanto el test de elicitación como el corpus resultante de la recogida de datos. Por su parte, la segunda parte del capítulo

recoge tanto el análisis como la interpretación de los datos presentes en el corpus, dando así respuesta a las diferentes preguntas de investigación.

El capítulo V propone una serie de consideraciones pedagógicas encaminadas a facilitar la didáctica de [*ser/estar* + adjetivo] a estudiantes itálofonos de ELE. La primera parte del capítulo expone las ventajas de una aproximación didáctica que parta de los presupuestos de la Gramática cognitiva, mientras que la segunda focaliza la atención en una serie de procedimientos teórico-metodológicos propicios para acometer propuestas didácticas específicamente dirigidas a estos discentes. Como colofón del capítulo, se proponen también una serie de actividades didácticas que ilustran gráficamente cuanto se ha expuesto a nivel teórico en el capítulo.

Por último, y a modo de cierre, el capítulo VI reúne la síntesis y las consideraciones finales que pueden extraerse de nuestro trabajo. Asimismo, se presenta también un balance ponderado de sus logros y de sus debilidades, indicando también futuras líneas de desarrollo por las que resultará posible continuar el trabajo hasta aquí realizado.



# 1. LA ALTERNANCIA [*SER/ESTAR* + ADJETIVO] DESDE LA LINGÜÍSTICA TEÓRICO-DESCRIPTIVA

La bibliografía teórico-descriptiva dedicada al estudio de [*ser / estar* + adjetivo] hasta la fecha es ingente, tanto en español como en otras lenguas. El propósito de este capítulo es el de tratar de ilustrar las líneas de análisis más representativas que se han sucedido a lo largo del tiempo sobre esta cuestión, incluyendo las llevadas a cabo dentro del marco teórico en el que se inscribe nuestra investigación. Para ello, hemos optado por organizar la exposición distinguiendo entre descripciones de corte *no cognitivo* (1.1) y descripciones de corte *cognitivo* (1.2), realizando una agrupación de aquellas referencias bibliográficas que, adoptando un criterio común, permiten identificar ciertas tendencias principales en los intentos de explicación de la distribución de [*ser/estar* + adjetivo]. Posteriormente, y ya en la sección (1.3), presentamos una recapitulación del capítulo, así como sus conclusiones.

## 1.1 Descripciones no cognitivas de la alternancia: una visión de conjunto

Las principales aportaciones teóricas que, ateniéndose a un marco teórico distinto al cognitivo, han intentado dar cuenta del uso de [*ser /estar* + adjetivo] pueden clasificarse en función de la naturaleza de los criterios utilizados para dar cuenta de la explicación. Así, a grandes rasgos, es posible establecer tres grandes grupos: 1) caracterizaciones nocionales asociadas con cada uno de estos verbos —postura que suele vincularse con una interpretación tradicional de la distinción—, 2) caracterizaciones aspectuales y 3) caracterizaciones de base semántico-pragmática. En las próximas secciones (1.1.1 — 1.1.3) nos detendremos en cada una de ellas.

### 1.1.1 Aproximaciones de naturaleza nocional

El primer grupo de aproximaciones teóricas que analizamos es el que se basa en un conjunto de oposiciones nocionales atribuidas tradicionalmente a la oposición [*ser/estar* + adjetivo]. Se trata de dicotomías semánticas que, a pesar de considerarse hoy en día superadas, están aún —al menos algunas de ellas— particularmente arraigadas dentro del mundo del ELE, como tendremos oportunidad de observar más adelante

(cap. 3). Nos referimos a parejas nocionales del tipo *permanente/temporal, inherente/accidental, objetivo/subjetivo o normal/no normal*, junto a otras más o menos equivalentes y en la mayor parte de los casos asimilables a las anteriores.

En su monografía sobre el sistema atributivo del español, Navas Ruiz (1977) ofrece una exhaustiva revisión bibliográfica sobre *ser* y *estar* que abarca desde finales del XIX hasta mediados de los años 60 del siglo XX. Una lectura de dicha revisión permite constatar la multiplicidad de factores considerados por los distintos autores en un intento de determinar las claves de uso de *ser* y *estar*. En la tabla 1.1, siguiendo un orden cronológico, recogemos la mayor parte de los trabajos reseñados por el autor, que incluyen —entre otros criterios— las principales oposiciones nocionales asociadas con ambos verbos.

Tabla 1.1. Revisión bibliográfica de *ser* y *estar* (Navas Ruiz 1977: 98 - 112)

| AUTOR / AÑO                                                        | SER                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | ESTAR                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|--------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| (1837) V. Salvá<br><i>Gramática Castellana</i>                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>No indica estado</li> <li>El participio con <i>ser</i> indica acción que dura aún.</li> </ul>                                                                                                                                                                                          | <ul style="list-style-type: none"> <li>Indica estado —transitorio o no—</li> <li>El participio con <i>estar</i> indica acción terminada.</li> <li>A veces <i>estar</i> puede sustituirse por <i>hallarse</i>.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                            |
|                                                                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>A veces resulta indiferente el uso de uno u otro: <i>es claro</i> VS <i>está claro</i>.</li> </ul>                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| (1847) A. Bello [1951]<br><i>Gramática de la lengua castellana</i> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Cualidades esenciales y permanentes.</li> <li>Con <i>ser</i> y <i>estar</i> el participio es un adjetivo y funciona como atributo. <i>Ser</i> con participio forma la pasiva: la acción del participio es coexistente con la acción del verbo: <i>la casa es edificada</i>.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Cualidades accidentales y transitorias.</li> <li>Da lugar a construcciones impersonales: <i>está nublado</i>.</li> <li><i>Estar</i> con participio no implica pasividad o impresión real o figurada que el agente determina en el sujeto, sino el estado que es la consecuencia de ella. La acción del participio es anterior a la del auxiliar: <i>la casa estaba edificada</i>.</li> </ul> |
| (1904) G. Cirot<br><i>Ser et estar avec participes</i>             | <ul style="list-style-type: none"> <li><i>Ser</i> se limita a introducir el atributo y a unirlo con el sujeto.</li> <li>[<i>Ser</i> + participio] &gt; estado pasivo en el que la acción dura en el momento actual.</li> </ul>                                                                                                | <ul style="list-style-type: none"> <li><i>Estar</i> + [adjetivo] &gt; idea de situación nueva, ocasional o relativa limitada a un punto preciso en el tiempo o en el espacio.</li> <li><i>Estar</i> + [adjetivo / participio] &gt; modificación con referencia a un estado anterior o habitual. Con participios indica un estado resultante de una acción anterior.</li> </ul>                                                      |

|                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                          |
|----------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| (1913) <b>F. Hanssen</b><br><i>Gramática histórica de la lengua castellana</i>         | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i>Ser</i> asigna cualidades inherentes, características.</li> <li>○ Las oraciones con <i>ser</i> son imperfectivas.</li> </ul>                                            | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i>Estar</i> asigna cualidades adquiridas, accidentales.</li> <li>○ Las oraciones con <i>estar</i> son perfectivas.</li> </ul>                                                                  |
| (1914) <b>V. García de Diego</b><br><i>Elementos de gramática histórica castellana</i> | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Se emplea <i>ser</i> con cualidades concebidas como inherentes</li> </ul>                                                                                                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Se emplea <i>estar</i> con cualidades concebidas como transitorias.</li> </ul>                                                                                                                  |
| (1919) <b>M. Andrade</b><br><i>The Distinction between ser and estar</i>               | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i>Ser</i> —vacío de contenidos de imagen— se refiere a conceptos y juicios.</li> <li>○ <i>Ser</i> se usa en definiciones valorativas: <i>la sopa es buena</i>.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i>Estar</i> implica elementos afectivos.</li> <li>○ <i>Estar</i> se usa con percepciones o experiencias inmediatas: <i>la sopa está buena</i>.</li> </ul>                                      |
| (1925) <b>G. Morley</b><br><i>Modern Uses of ser and estar</i>                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Indica duración, inherencia, concepto.</li> <li>○ Con adjetivos que indican cualidades durativas, inherentes o habituales.</li> </ul>                                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Indica transitoriedad, accidentalidad, percepciones sensoriales.</li> <li>○ Con adjetivos que indican la idea de algo transitorio.</li> </ul>                                                   |
| (1927) <b>E. F. Parker</b><br><i>Additional notes on ser and estar</i>                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Con <i>ser</i> el adjetivo conserva su significado fundamental: valor absoluto (literal).</li> </ul>                                                                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ La cualidad aparece limitada o extendida.</li> </ul>                                                                                                                                            |
| (1931) <b>RAE</b><br><i>Gramática de la RAE</i>                                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Cualidad permanente en el sujeto.</li> <li>[<i>Ser</i> + participio = pasiva]. <i>Ser</i> indica la acción pasiva.</li> </ul>                                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Cualidad transitoria/ accidental.</li> <li>[<i>Estar</i> + participio = pasiva]. <i>Estar</i> indica la disposición o estado en que queda el sujeto por efecto de una acción previa.</li> </ul> |
| (1939) <b>F. S. Spurr</b><br><i>New rules for ser and estar</i>                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Implica existencia, inherencia, permanencia.</li> </ul>                                                                                                                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Implica lugar, accidentalidad.</li> </ul>                                                                                                                                                       |
| (1949) <b>L. Meyn</b><br><i>Ser und estar in Spanishen</i>                             | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i>Ser</i> Indica esencia</li> </ul>                                                                                                                                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i>Estar</i> Indica accidente, lo instantáneo, lo momentáneo.</li> </ul>                                                                                                                        |
| (1943) <b>W. E. Bull</b><br><i>Related Funcions of haber and estar</i>                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i>Ser</i> + conceptos considerados normales o en una primera impresión.</li> <li>○ Con adjetivos que no admiten cambio en la cualidad.</li> </ul>                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i>Estar</i> + conceptos excepcionales.</li> <li>○ Con adjetivos que admiten cambio en la cualidad.</li> </ul>                                                                                  |

|                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                 |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| (1944) <b>A. Alonso y P. Henríquez Ureña</b><br>Gramática castellana                                                                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Cualidad inherente al sujeto</li> </ul>                                                                                                                                             | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Indica estado alcanzado</li> <li>○ Comparación implícita de la cualidad con lo que se estima normal en el sujeto.</li> <li>○ <i>Estar</i> como verbo de devenir: <i>se ha puesto gordo</i>.</li> </ul> |
| (1945) <b>J. Bouzet</b><br>Grammaire espagnole                                                                                             | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Tiene valor definitorio</li> <li>○ Los adjetivos que designan cualidades admiten solo <i>ser</i>.</li> </ul>                                                                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Implica una duración limitada</li> <li>○ Los adjetivos que designan estado admiten solo <i>estar</i>.</li> </ul>                                                                                       |
| (1946; 1949) <b>L. Crespo</b><br><i>Los verbos ser y estar explicados por un nativo</i><br><i>Ser and Estar: The Solution of a Problem</i> | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Define, indica una característica.</li> </ul>                                                                                                                                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Indica estado (1. frente a característica; 2. estado nuevo o no habitual)</li> <li>○ Indica a) cambio, b) contraste o c) algo inesperado.</li> <li>○ Indica permanencia, duración.</li> </ul>          |
| (1948) <b>S. Gili Gaya</b><br>Curso Superior de sintaxis española                                                                          | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i>Ser</i> como Imperfectivo</li> </ul>                                                                                                                                             | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i>Estar</i> como perfectivo (señala la cualidad como adquirida, resultado de un cambio, acción o devenir).</li> </ul>                                                                                 |
| (1954) <b>A. Castro</b><br><i>La realidad histórica de España</i>                                                                          | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Desligado de cualquier accidente circunstancial</li> </ul>                                                                                                                          | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Lo circunstanciado por el hablante.</li> <li>○ Expresa 'intento situante' &gt; interés por colocar al sujeto en un lugar, un tiempo, una posibilidad, un estado.</li> </ul>                            |
| (1958) <b>J. Roca Pons</b><br><i>Estudios sobre perífrasis verbales del español</i>                                                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ (Con adjetivos) <i>Ser</i> denota cualidad.</li> <li>○ (Con participios) <i>Ser</i> denota acción.</li> <li>○ (Con participios adjetivados) <i>Ser</i> expresa cualidad.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ (Con adjetivos) <i>Estar</i> denota estado.</li> <li>○ (Con participios) <i>Estar</i> denota estado.</li> </ul>                                                                                        |

Tras su análisis, Navas Ruiz resume en cuatro las oposiciones fundamentales utilizadas por los autores citados para dar cuenta de la distinción entre *ser* y *estar* en su uso atributivo (fig. 1.1): 1) esencia vs accidente, 2) permanencia vs transitoriedad, 3) normalidad vs cambio y 4) cualidad vs estado.



Figura 1.1. Dicotomías semánticas para explicar *ser* y *estar* (Navas Ruiz 1977: 113)

El autor considera la primera de ellas la de más raigambre, así como la base sobre la que se asientan las otras tres (1977: 113), estableciendo así una cierta equivalencia entre, por un lado, la esencia, la permanencia, lo normal y la cualidad y, por otro, entre el accidente, lo transitorio, el cambio y el estado.

Otra revisión de las principales dicotomías nocionales que se le han atribuido a *ser* y *estar* en la literatura descriptiva del español —y que incluye también el trabajo de Navas Ruiz— es la que recoge Falk (1979) en su estudio sobre *ser* y *estar* con atributos adjetivales<sup>5</sup> (figura 1.2).

<sup>5</sup> No obstante, como indica Penadés Martínez (1988: 101-102), estas dicotomías podrían ser ulteriormente ampliables, aunque las nociones utilizadas resultarían en mayor o menor medida intercambiables.



Tabla 1.2. Principales dicotomías para la explicación de [*ser/estar* + adjetivo] (Falk 1979: 60)

| <b>SER</b>                                   | <b>ESTAR</b>                                              | <b>AUTORES PRINCIPALES</b>                                                                        |
|----------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ▪ permanente, durativo.                      | ▪ transitorio, pasajero.                                  | Academia (1931), Bello (1898), Morley (1925).                                                     |
| ▪ inherente, esencial.                       | ▪ accidental, accesorio, circunstancial, contingente      | Academia (1931), Bello (1898), Morley (1925), Hanssen (1913), Monge (1959), Esbozo (1973).        |
| ▪ imperfectivo.                              | ▪ perfectivo.                                             | Hanssen (1913), Gili y Gaya (1961)                                                                |
| ▪ cualidad (inherente).                      | ▪ estado (adquirido)                                      | Salvá (1837), Cirot (1904), Roca Pons (1958), Alonso y Henríquez Ureña (1944), Moellering (1944). |
| ▪ conceptual, lógico, objetivo, definitorio. | ▪ perceptivo, experiencia inmediata, afectivo, subjetivo. | Andrade (1919), Morley (1925), Gili y Gaya (1966), Arnaud (1968), Navas Ruiz (1963).              |
| ▪ normal.                                    | ▪ no normal (cambio).                                     | Bull (1942), Bolinger (1944, 1947), Alonso y Henríquez Ureña (1944).                              |
| ▪ no susceptible de cambio.                  | ▪ susceptible de cambio.                                  | Gili y Gaya (1961), Navas Ruiz (1963), Esbozo (1973).                                             |
| ▪ atemporal (mera relación atributiva)       | ▪ inserto en la duración (permanencia)                    | Navas Ruiz (1963)                                                                                 |
| ▪ no dependiente de circunstancia            | ▪ dependiente de circunstancia                            | Pottier (1969), Esbozo (1973)                                                                     |
| ▪ Forma interior del lenguaje                |                                                           | Navas Ruiz (1963)                                                                                 |

En su exposición, Falk subraya la dificultad de hacer un balance ecuánime de las distintas aportaciones de estos autores, principalmente a causa del tipo de aproximación dicotómica adoptada en estos estudios. En su opinión, se da en ellos una mezcla de niveles descriptivos que debilita la autonomía de las reglas generales propuestas —las oposiciones nocionales—, lo que se hace particularmente evidente por la constante necesidad de proporcionar explicaciones, glosas y ejemplificaciones para facilitar su comprensión. Además, la falta de definición y delimitación de las nociones utilizadas deja un amplio margen para su interpretación, lo que favorece la proliferación de contraejemplos constantes para estas oposiciones. Esto propicia

también la percepción de una falta de correspondencia clara entre las reglas generales y los ejemplos concretos con los que se asocian (1979: 58-61)<sup>6</sup>. Además, Falk considera que hay otras seis razones por las que las explicaciones dicotómicas que analiza en su revisión bibliográfica pueden resultar problemáticas: 1) las reglas responden solo a ejemplos escogidos *ad hoc*, 2) se da en ellas una confusión entre el plano semántico y el plano “real” (entre el modo de significar del adjetivo y el estado de cosas designado), 3) la promoción de un aspecto parcial a categoría de regla general, 4) la alusión a la concepción subjetiva del hablante como recurso explicativo para ejemplos problemáticos, 5) la confusión entre el valor virtual y actualizado de los adjetivos y 6) la ausencia de pruebas formales.

A pesar de que los trabajos enmarcados en esta línea de oposiciones nocionales adolezcan, en líneas generales, del suficiente poder explicativo, se ha señalado también que contienen intuiciones que han resultado útiles con posterioridad para alcanzar un mayor entendimiento del problema, razón por la que merecen ser consideradas con ojos menos críticos<sup>7</sup>.

### **1.1.2 Aproximaciones de naturaleza aspectual**

Otras aproximaciones al contraste entre [*ser/estar* + adjetivo] se caracterizan por adoptar criterios de naturaleza aspectual. Dentro de ellas, es posible establecer algunas subdivisiones en función del modo en el que los distintos autores conciben o interpretan dicha aspectualidad (tabla 1.3).

---

<sup>6</sup> Como veremos en el cap. 3, estas consideraciones serán también aplicables en los materiales didácticos destinados a la enseñanza de [*ser/estar* + adjetivo], ámbito en el que siguen planteando los mismos problemas.

<sup>7</sup> Véase por ejemplo Leonetti Jungl (1994) y Leborans (1999) en relación con las aportaciones de Gili Gaya.

Tabla 1.3. Aportaciones descriptivas de [ser/estar + adjetivo] según criterios aspectuales

| CRITERIOS ASPECTUALES                                         |   |                            |
|---------------------------------------------------------------|---|----------------------------|
| <input type="checkbox"/> Hansen (1913)                        | { | <i>(Im)perfectivo</i>      |
| <input type="checkbox"/> Gili y Gaya (1961)                   |   |                            |
| <input type="checkbox"/> Luján (1980, 1981)                   |   |                            |
| <input type="checkbox"/> Marín (2004)                         | { | <i>(no) acotado</i>        |
| <input type="checkbox"/> Leonetti (1994)                      | { | <i>PI/PE</i>               |
| <input type="checkbox"/> Fernández Leborans (1999)            |   |                            |
| <input type="checkbox"/> RAE-ASALE (2009)                     |   |                            |
| <input type="checkbox"/> Silvagni (2013)                      |   |                            |
| <input type="checkbox"/> Gumiel-Molina y Pérez Jiménez (2012) | { | <i>Conjoint / Disjoint</i> |
| <input type="checkbox"/> Romeu (2015)                         |   |                            |

Un cierto número de autores ha considerado que [ser/estar + adjetivo] puede entenderse en términos de (im)perfectividad<sup>8</sup>. Uno de los pioneros de este tipo de explicación es Hansen (1913):

“[...] *ser* se emplea actualmente para atribuir al sujeto cualidades inherentes, características, y *estar* cuando se trata de cualidades adquiridas, accidentales; [...] se puede decir que las frases con *estar* son perfectivas y las que contienen *ser* imperfectivas: *mi hermano está enfermo, todavía está joven, ya está viejo, mi tío es vigoroso.*” (1913: 179).

En esta misma línea, Gili Gaya, en su *Curso Superior de Sintaxis Española* (1990), considera que, si bien las explicaciones basadas en las nociones de cualidades permanentes frente a transitorias o accidentales se encuentran bien encaminadas a la

<sup>8</sup> Autores como Hansen (1913) y Gili Gaya (1990) se encuentran también dentro de este tipo de caracterización, ya que, si bien su aproximación a la distinción es de tipo nocional (1.1.1), la oposición [perfectivo vs imperfectivo] es, indudablemente, de naturaleza aspectual.

hora de dar cuenta de la oposición (1983: 60), en realidad, la distinción tiene más que ver con la atribución de las nociones de *imperfectivo/perfectivo* a *ser* y *estar*, respectivamente: “Hanssen dio un paso importante hacia la comprensión clara del problema al señalar el carácter imperfectivo de las frases con *ser* y el perfectivo de las construidas con *estar*” (1983: 60). Para Gili Gaya, las cualidades atribuibles a un determinado sujeto pueden ser interpretadas como cualidades vistas en sí mismas, que no aportan información sobre su origen o procedencia y que concebimos solo en su duración o permanencia. Se trataría entonces de cualidades imperfectivas, que adscribiríamos a determinado sujeto mediante el uso del verbo *ser*, como en *este jarrón es blanco*; por otro lado, el verbo *estar* se vincularía a la expresión de cualidades que no son vistas en sí mismas, sino interpretables como resultados de una acción, una transformación o un cambio (conocido o supuesto), como en *este jarrón está roto*. Estas últimas cualidades, introducidas con *estar*, serían perfectivas.

En opinión de Marín (2004: 18), la explicación de Gili Gaya tiene la ventaja de poder dar cuenta de algunos contraejemplos que, desde otras oposiciones semánticas, resultaban difícilmente interpretables, como es el caso de *estar muerto*; así, si en este ejemplo no puede considerarse que *muerto* sea un estado temporal o accidental (como opuesto a permanente o esencial), desde estos postulados no hay contradicción en sostener que se trata de un estado resultante, fruto de determinada transformación o cambio. No obstante, como señalan distintos autores (Luján 1980: 36; Marín 2004: 18), la noción de transformación o cambio utilizada por Gili Gaya resulta en sí misma excesivamente general y vaga, por lo que, a pesar de su mayor capacidad explicativa respecto a otras posturas, sigue sin resultar adecuada para justificar casos como los que se ilustran en (1)<sup>9</sup>.

(1a) Jacinta es soltera, pero no lo será por mucho tiempo (Luján 1980:36)

(1b) Jacinta *está* soltera, y se quedará soltera toda la vida (Luján 1980:36)

Es precisamente Luján (1980, 1981) una de las representantes más conocidas de la línea de interpretación basada en la (im)perfectividad. La autora, que asocia el

---

<sup>9</sup> Para un análisis de los inconvenientes del uso de la noción de modificación asociada a *estar*, véase Luján (1981: 34-36).

rasgo (im)perfectivo a los distintos predicados que pueden combinarse con *ser* o con *estar* — y no a los verbos en sí mismos<sup>10</sup>—, considera que:

“Los predicados con *estar* son perfectivos y tienen que ser interpretados como predicados que se refieren inherentemente a un periodo temporal delimitado, i.e., un periodo cuyo inicio o final (o ambos) son asumidos. Los predicados con *ser* son imperfectivos en cuanto su referencia temporal se establece con respecto a un periodo temporal no delimitado, que abarca un número de ocasiones distintas o de periodos temporales no delimitados, esto es, un lapso de tiempo con un inicio y un final indefinidos” (Luján 1981: 203-204).

La validez del criterio de la (im)perfectividad ha sido rebatida por autores como Silvagni (2013: 15), quien considera que la interpretación de la asociación entre perfectividad y delimitación temporal, por un lado, y de imperfectividad y ausencia de delimitación temporal, por otro, resulta problemática. En el peor de los casos, el autor ve una versión más formal de la distinción clásica entre “transitoriedad vs permanencia”, mientras que si la interpretación de los conceptos se realiza en términos de telicidad —es decir, *ser* se utiliza con predicaciones atéticas y *estar* con predicaciones télicas—la explicación, en opinión del autor, tampoco resulta acertada, dado que *estar*, al igual que *ser*, no implica ni presupone final o culminación alguna respecto a las predicaciones a las que acompaña<sup>11</sup>.

Otro enfoque de carácter aspectual para explicar el uso de *ser* y *estar* consiste en la aplicación de la distinción entre los denominados *predicados de individuo* y los *predicados de estadio*<sup>12</sup>. Dicha distinción, que suele atribuírsele a Milsark (1974) y a Carlson (1977) en relación con fenómenos lingüísticos como las construcciones

---

<sup>10</sup> Luján, de hecho, establece una lista de adjetivos susceptibles de seleccionar uno u otro verbo en función de dos rasgos semántico-sintácticos. 1) [ $\pm$  ESTATIVO] y 2) [ $\pm$  PERFECTIVO]. Si bien, según la autora, el primero es aplicable a todos los adjetivos sin distinción, el segundo permite distinguir entre: 1) adjetivos que requieren *ser* —por resultar [-PERFECTIVO]—, 2) adjetivos que requieren *estar* —por resultar [+PERFECTIVO]— y 3) adjetivos que, sin estar marcados en relación con este rasgo, pueden aparecer con uno u otro verbo comportando una diferencia de significado (Luján 1980: 22, 26).

<sup>11</sup> Esta línea de pensamiento respecto a la perfectividad estaba ya presente en Fernández-Leborans (1995).

<sup>12</sup> A partir de ahora P-I y P-E, respectivamente.

existenciales con *there* y los plurales escuetos del inglés, ha sido aplicada después por muchos otros autores, como Leonetti Jungl (1994), Fernández Leborans (1999), Bosque y Gutiérrez-Rexach (2009), Real Academia Española (RAE) & Asociación de Academias de Lengua Española (ASALE) (2009) y Silvagni (2013), entre otros.

Los estudios centrados en la distinción entre predicados de estadio y de individuo se basan en la idea de que la alternancia entre *ser* y *estar* —uno de los posibles correlatos gramaticales de la distinción de Milsark y Carlson— depende de la naturaleza de los predicados con los que estos verbos pueden combinarse. Así, los predicados de individuo —combinables con *ser*— expresarían propiedades estables, duraderas e intrínsecamente ligadas a una entidad, mientras que los predicados de estadio —combinables con *estar*— corresponderían a hechos o estados transitorios, accidentales o limitados en el tiempo (Leonetti Jungl 1994: 3). La falta de contenido semántico de *ser* —considerado como verbo copulativo puro— posibilitaría su combinación con los P-I, mientras que la noción de *estado* o *situación* —asimilable a *estar*— permitiría su compatibilidad con los P-E (Silvagni 2013: 21, 31).

A pesar de la amplia difusión de este enfoque aspectual, se han señalado también algunas limitaciones respecto a la aplicación de la distinción entre P-I y P-E; así, por ejemplo, en lo relativo al denominado uso evidencial de *estar*, Leonetti Jungl, entre otros<sup>13</sup>, admite que “[...] hay hechos que no son fáciles de describir desde el punto de vista aspectual, como el viejo problema de por qué ciertas apreciaciones subjetivas o valorativas que supuestamente tienen validez genérica se hacen con *estar*, por ejemplo, en *Las naranjas están buenas*, cuando se quiere expresar una propiedad de individuo” (1994: 204)<sup>14</sup>.

Escandell-Vidal y Leonetti Jungl proponen considerar la distinción entre P-I y P-E en términos de “propiedades clasificatorias” vs “estados episódicos”, en lugar de en función de la contraposición nocional “permanente” vs “transitorio”, contraposición que, en su opinión, ha de relacionarse más bien con un efecto pragmático de carácter inferencial (2002: 162). Los autores consideran que los casos frecuentes de inesperada

---

<sup>13</sup> Véase también Gumiel (2012: 42, nota 10). Maienborn (2005: 160-167) desestima un análisis de la diferencia entre *ser* y *estar* basado en la distinción de ambos tipos de predicado.

<sup>14</sup> En opinión de Silvagni (2017: 284) esta y otras supuestas limitaciones de la aplicación del enfoque P-I/P-E se deben a una incorrecta interpretación de este tipo de predicados a lo largo del tiempo, principalmente por la asunción de que los P-I se caracterizan por su permanencia y los P-E por su transitoriedad.

compatibilidad de un P-I con el verbo *estar* —como en *Juan está hoy muy inteligente*— pueden explicarse por medio de la “coacción”, un mecanismo reinterpretaivo que, en estos casos, permite forzar una lectura espacio-temporal de predicados cuya naturaleza es clasificatoria.

Entre los autores que proponen interpretaciones basadas en criterios aspectuales, se encuentra también Marín (2004), que, reconociendo la superación del parámetro de la (im)perfectividad, sugiere un análisis global de *ser* y *estar* que permita dar cuenta de todas sus posibilidades combinatorias. En este sentido, el autor considera que la distinción entre P-I y P-E explica con dificultad la distribución de participios y gerundios en construcción con el verbo *estar* (2004: 21). Propone así una clasificación aspectual que distinga entre tres tipos de predicados: 1) estados, 2) procesos y 3) eventos. Reconoce asimismo que “[...] una de las formas más interesantes de enfocar esta cuestión consiste precisamente en asumir que las situaciones descritas por *estar*, y sus posibles complementos, tienen que ser de alguna forma delimitadas temporalmente, mientras que *ser*, y sus posibles complementos son incompatibles con la acotación temporal (2004: 21).

En relación con la posible combinatoria de *ser/estar* con adjetivos, Marín establece tres grupos adjetivales: 1) aquellos que denotan estados no acotados —por lo general combinables con *ser*—, 2) aquellos que denotan estados acotados —por lo general combinables con *estar* y 3) aquellos que resultan ambivalentes y, por consiguiente, pueden combinarse tanto con uno como con otro verbo.

Además, en su estudio, Marín subraya —como ya hiciera también Leonetti Jungl desde la perspectiva de los P-I/P-E (1994)— que son varios los dominios gramaticales del español que presentan restricciones similares a las de *ser* y *estar*. En el caso de [*ser/estar* + adjetivo] el autor reconoce una serie de contextos sintácticos que permiten predecir la aparición de los adjetivos acotados —aquellos combinables con *estar*— (Tabla 1.4).

Tabla 1.4. Contextos de aparición de adjetivos acotados (adaptado de Marín 2004: 38—39)

| Tipo de contextos                                                             | Adjetivos                     |                              |
|-------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------|------------------------------|
|                                                                               | No acotados<br>( <i>ser</i> ) | Acotados<br>( <i>estar</i> ) |
| <b>1. Construcciones absolutas</b>                                            | —                             | +                            |
| Tu hermano, <i>una vez borracho</i> /* <i>inteligente</i> , se durmió.        |                               |                              |
| <b>2. Cláusulas introducidas por <i>con</i></b>                               | —                             | +                            |
| <i>Con</i> el jefe desnudo/ * <i>constante</i> , no hay quien trabaje a gusto |                               |                              |
| <b>3. Verbos pseudocopulativos restrictivos</b>                               | —                             | +                            |
| Juan <i>va/anda/sigue</i> nervioso / * catalán                                |                               |                              |
| <b>4. Predicativos de sujeto y objeto</b>                                     | —                             | +                            |
| Tienes a tus padres <i>contentos</i> / * <i>discretos</i>                     |                               |                              |

Por tanto, dichos contextos, por su paralelismo con el funcionamiento aspectual de *estar*, podrían constituir modos alternativos para explicar el uso de [*ser/estar* + adjetivo]. Pero el autor lleva el razonamiento más allá cuando considera el interés didáctico de comparar la L1 con la L2 de los aprendices en el marco de estos mismos contextos (2004: 12), operación que podría redundar en un mayor entendimiento de la distinción. Así, Marín hace notar cómo, por ejemplo, la incorrección de las secuencias \**Il arriva intelligent* o \**Avec l'enfant intelligent* en francés —frente a la buena formación de *Il arriva malade* o *Avec l'enfant malade*— permitiría a los alumnos franceses dilucidar que el adjetivo español *inteligente* no se construye con *estar*, a diferencia de *enfermo*, que sí lo hace. Sorprendentemente —y hasta donde sabemos— el comentario del autor sobre los beneficios del uso de la L1 dentro del marco de observación de estos contextos no ha tenido trascendencia alguna durante dos décadas de enseñanza de *ser* y *estar*, como se desprende de su falta de implementación en las aproximaciones y los materiales didácticos sobre el tema que se han ido sucediendo a lo largo del tiempo (cap. 3; cap. 5).

En la órbita de la distinción entre P-I y P-E, Gumiel — Molina y Pérez Jiménez (2012) —sobre la propuesta de Husband (2012)— sugieren considerar las propiedades escalares de los adjetivos para poder explicar mejor su distinta distribución con *ser* y *estar*. En opinión de estas autoras, es precisamente este parámetro el que está en la



base de la clasificación aspectual entre P-I y P-E. De hecho, desde esta perspectiva, los verbos *ser* y *estar* —inertes aspectualmente— constituirían un reflejo sintáctico de las propiedades escalares de los adjetivos con los que se combinan ambos verbos en sus usos atributivos (2012: 2). Fruto de este análisis es la clasificación de las autoras entre: 1) “predicados no escalares”—adjetivos relacionales que no admiten gradación ni comparación—2) “predicados escalares no acotados” (o relativos), como *alto* o *inteligente* y 3) “predicados escalares acotados” (o absolutos), como *seco* o *húmedo*. Los dos primeros resultarían combinables con *ser*, los últimos con *estar*. No obstante, las autoras reconocen la posibilidad para muchos adjetivos —tanto relativos como absolutos— de combinarse con ambos verbos, circunstancia que no explican recurriendo al fenómeno de la coerción o de la asunción de una doble clasificación léxica de dichos adjetivos, sino argumentando que se trata de una propiedad construida a nivel sintáctico (2012: 51).

Una última aproximación, de corte generativo, es la que propone Romeu (2015) desde el ámbito de la nanosintaxis. El autor sugiere que *ser* y *estar* presentan una estructura profunda distinta, capaz de explicar las diferentes propiedades entre uno y otro verbo (2015: 52). Desde esta propuesta, se sostiene que ambos expresan estados y que se diferencian entre sí semánticamente por su vinculación o falta de vinculación con un segundo estado, lo que sintácticamente se manifiesta por la lexicalización de dos modificadores distintos: *conjoint* y *disjoint*; el verbo *ser* lexicaliza el modificador *conjoint* y, por tanto, no presupone la vinculación con un segundo espacio, mientras que *estar* lexicaliza *disjoint*, estableciendo un nexo con un segundo espacio cuando es posible distinguir dos estados separados en un evento (2015: 65—66). Ambos verbos, por tanto, son distintos tanto desde un punto de vista semántico como sintáctico, aunque, por su mayor complejidad, *estar* resulta ser el verbo marcado de la pareja. En la propuesta de Romeu, la combinación de los distintos adjetivos con uno u otro verbo está supeditada a la efectiva compatibilidad semántica entre las propiedades de unos y otros<sup>15</sup>. En opinión del autor, además, su explicación consigue dar cabida a gran parte de las distinciones que ha propuesto la literatura científica en su intento por distinguir las propiedades de *ser* y *estar*, tales como 1) la división entre P-I y P-E, 2) la oposición permanente / transitorio, 3) los usos locativos de ambos verbos o 4) el uso evidencial

---

<sup>15</sup> Romeu considera esta aproximación teórica como válida también para los usos no atributivos de *ser* y *estar*, aunque se centra particularmente en estos últimos.

de *estar*. El autor reconoce que su planteamiento puede relacionarse con algunos trabajos de corte pragmático, como los de Clements (1998) o Maienborn (2005), pero que, a pesar de las evidentes similitudes (1.1.3), sus parámetros explicativos son de naturaleza sintáctico-semántica y no pragmática (2015: 64-65).

### 1.1.3 Aproximaciones de naturaleza semántico-pragmática.

Además de las principales aportaciones de corte aspectual a las que hemos pasado revista en (1.1.2), hay un conjunto de explicaciones que han intentado dar cuenta de [*ser/estar* + adjetivo] desde postulados de índole semántico-pragmática. A continuación, nos detenemos en aquellas más significativas (tabla 1.5).

Tabla 1.5. Aportaciones descriptivas de [*ser/estar* + adjetivo] según criterios semántico-pragmáticos

| CRITERIOS SEMÁNTICO-PRAGMÁTICOS                          |                                        |
|----------------------------------------------------------|----------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Bull (1942)                     | { <i>norma vs cambio</i> }             |
| <input type="checkbox"/> Bolinger (1947)                 | { <i>norma vs no norma</i> }           |
| <input type="checkbox"/> Falk (1979, 2014)               | { <i>norma general vs individual</i> } |
| <input type="checkbox"/> Franco y Steinmetz (1983, 1986) |                                        |
| <input type="checkbox"/> Gumiel-Molina et al. (2015)     |                                        |
| <input type="checkbox"/> Clements (1988)                 | { <i>Nexus</i> }                       |
| <input type="checkbox"/> Maienborn (2005)                |                                        |

De entre ellas, la primera que consideramos en esta sección es el estudio de Bull (1942). Para el autor, lo que está detrás de la selección de los verbos *ser* y *estar* con atributos adjetivales es un principio de cambio: “The point of fundamental importance in the analysis of the use of *estar* is that a change has already taken place. The underlying principle is not one of temporariness or accidentalness, but one of change” (1942: 435). En su opinión, mientras *ser* expresa una primera impresión o un concepto normal, *estar* expresa un cambio o una desviación respecto a una media o a

un concepto normal (1942: 441). Así, por ejemplo, el autor afirma que el color de la hierba para cada periodo del año se expresa mediante *ser*, mientras que el cambio de color al final de la estación lo hace con *estar*, a no ser que este último se presente como la norma para la estación que está a punto de comenzar (1942: 442). El cambio en cuestión, que puede proyectarse hacia atrás o hacia delante en el tiempo a través de distintos marcos de referencia, puede consistir en: 1) un cambio objetivo experimentado por cierta entidad o 2) en un cambio atribuible a la perspectiva subjetiva propia del hablante. Además, la mayor o menor plausibilidad del uso de *ser* o *estar* depende, según el autor, del tipo de adjetivos con el que ambos verbos pueden combinarse. Así, el uso de participios pasados en función adjetiva, como *roto*, *cerrado*, *avergonzado*, etc. —por su fuerte vinculación con la noción de cambio— se usan casi exclusivamente con el verbo *estar*, resultando difícil para el hablante conceptualizarlos como norma<sup>16</sup>. Por otro lado, dentro de los adjetivos calificativos, el autor establece una separación entre dos grupos: 1) aquellos que necesitan de un adjetivo opuesto para abarcar la totalidad de una determinada dimensión, tales como *enfermo-sano*, *caliente-frío o limpio-sucio*<sup>17</sup> y 2) aquellos que no lo requieren, como *probable*, *posible* y *necesario*. Los primeros serían susceptibles de expresar el cambio mediante *estar*, los segundos no (1942: 436—437).

Uno de los autores críticos con la explicación de Bull es Crespo (1946), que rechaza la idea de que *estar* indique falta de normalidad<sup>18</sup>. En opinión de este autor, mientras que *ser* indica una característica atribuible a un sujeto, *estar* constituye una marca de contraste o comparación con otro estado:

“El verbo *ser* sirve para presentar al adjetivo predicado como característica [...] El verbo *estar* sirve para presentar al adjetivo predicado como *estado*; indicando que alguien o algo está de alguna manera *en contraste o en comparación con otro estado*. Este "otro

---

<sup>16</sup> No obstante, el propio Bull cita *era casado* como contraejemplo.

<sup>17</sup> En estos casos, las dimensiones en cuestión serían *salud*, *temperatura* y *limpieza*.

<sup>18</sup> Uno de los ejemplos que propone el autor para desestimar la asociación de *estar* con la supuesta desviación de una norma es: *Me gusta la nieve de las montañas porque siempre está blanca* (1946: 49).

estado" puede referirse al sujeto o a otra persona, animal o cosa relacionada con el sujeto." (1946: 54).

Crespo especifica diez usos de *estar* explicables por contraste: 1) mostrar un estado accidental —en contraste con la característica— (*La nieve está sucia en las calles*), 2) indicar un estado desacostumbrado en contraste con el usual (*Este año las naranjas de la Florida están ácidas*), 3) indicar la novedad de un estado en contraste con un estado anterior del mismo sujeto (*Ahora, Manuel está calvo*), 4) indicar un estado actual en contraste con un supuesto cambio de estado en el futuro (*La pobre Dolores está alegre como siempre... cuando sepa la noticia se pondrá triste*), 5) indicar un estado inesperado (*¡Caramba, esta piedra está más dura que el acero!*), 6) indicar estados permanentes y normales en contraste con el estado de una cosa relacionada (*El cielo de Niza está siempre azul; el de Santiago de Compostela está siempre gris*), 7) contrastar dos estados sin indicar permanencia o transitoriedad (*Este espejo está entero, aquel otro está roto*), 8) indicar estados definidos y resultantes (*Carlos está muerto*), 9) indicar el estado del tiempo (*Está despejado*), y 10) con los participios presentes (*Está cantando*) (1946: 55).

A pesar de las críticas que despertó, la distinción de Bull resultó ser la precursora de una serie de propuestas posteriores claramente inspiradas en la suya. Así, Bolinger (1947), rebatiendo las observaciones suscitadas por Crespo respecto del trabajo de Bull, considera válida la distinción de este último, aunque, en busca de mayor sencillez y facilidad de interpretación, sugiere reformularla como [*norma* vs *no norma*]. No obstante, el autor también reconoce la dificultad que puede entrañar discernir cuando una determinada cualidad ha de ser interpretada como “norma” o como “no norma”, lo que atribuye al carácter subjetivo de la distinción (1947: 365). En su opinión, además, los diez usos de *estar* formulados por Crespo resultan básicamente asimilables a la distinción de Bull (1947: 365).

No obstante, probablemente sea la de Falk (1979, 2104) la distinción semántica más conocida de entre las inspiradas en la propuesta de Bull. En su *Ser y Estar con atributos adjetivales* (1979), Falk afirma que el verbo *ser* clasifica al referente en función de una norma general, mientras que *estar* lo hace en función de una norma

individual<sup>19</sup>. Así, en la secuencia **S**(ujeto)—*ser*—**A**(djetivo), el adjetivo expresaría una desviación de una norma conceptualizada para una clase de individuos, mientras que, en la secuencia **S**(ujeto)—*estar*—**A**(djetivo), la desviación de la norma tendría lugar en relación con un individuo concreto (1979: 74). Desde esta perspectiva, en un enunciado como *la carretera es ancha*, el hablante establece una comparación implícita entre la carretera en cuestión y la anchura que este considera normal o estándar para la categoría a la que pertenece el referente —en este caso la categoría “carreteras”—, evidenciando una desviación respecto a esta última. Por el contrario, con *la carretera está ancha*, el hablante presupone una variabilidad en el sujeto, conceptualizando la desviación respecto a la norma a nivel individual, es decir, referida al sujeto mismo y no a la categoría a la que este pertenece (1979: 73).

Según Falk, en [*ser/estar* + adjetivo] la elección de la cópula tiene que ver no solo con el atributo, sino que ha de verse “como la manifestación de una particular configuración semántica en que concurren el significado léxico del adjetivo, el sentido que actualiza al ser predicado de S, la constitución semántica de S y factores contextuales” (1979: 65). Por tanto, el autor rechaza las explicaciones centradas exclusivamente en la clasificación léxica de los adjetivos —los que solo admiten *ser*, *estar* o ambos—, ya que, si bien permiten mostrar tendencias generales, no constituyen un principio explicativo que pueda llevar a la comprensión o a la competencia de la distinción (1979: 46). Aun así, Falk reconoce las fuertes relaciones entre *estar* y ciertos adjetivos que “expresan o pueden expresar un estado de S, o mejor, calificar un estado en que se encuentra S”, ya sea este anímico, físico o fisiológico, y referido tanto a personas como a cosas (1979: 36). Ciertos adjetivos, por tanto, resultarían más propensos a ser interpretados prototípicamente como estados —formarían parte de lo que el autor denomina “grupo focal”—, mientras que otros formarían parte de grupos periféricos en su órbita, pero susceptibles de acercarse también a la interpretación prototípica de estado (figura 1.2)<sup>20</sup>:

---

<sup>19</sup> El estudio de Falk, que investiga también el uso de la oposición en catalán, parte de una exhaustiva revisión de la literatura anterior (1.1.1), llevando a cabo un análisis de los usos de [*ser/estar* + adjetivo] a partir del análisis de 23 novelas y obras de teatro.

<sup>20</sup> En Falk 2014 (112-119) el autor observa y comenta las particularidades y los efectos de la oposición norma general vs norma individual en ocho grupos de adjetivos distintos: 1) estados psíquicos, 2) conducta, 3) actuación, 4) estados civiles, 5) defectos físicos, 6) edad, 7) forma, color y precio y 8) adjetivos que califican el sabor.

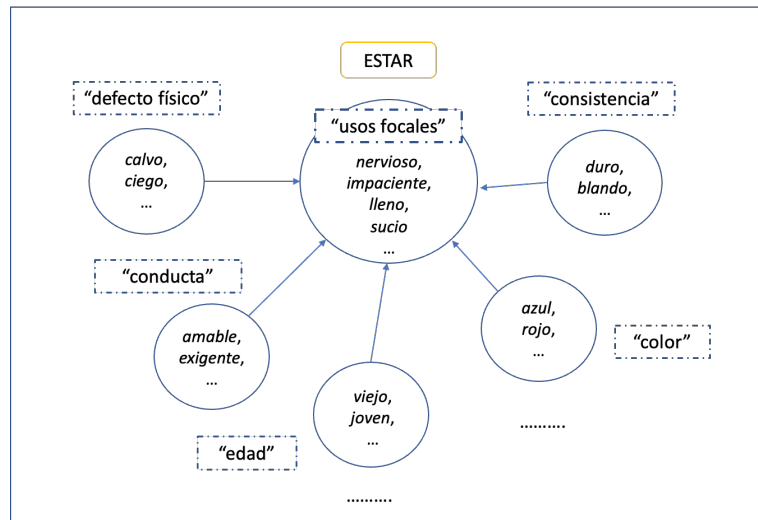


Figura 1.2. Adjetivos con *estar* —grupo focal y grupos periféricos— (Falk 1979: 38)

Según el autor, que subraya cómo el uso de *estar* con adjetivos está emparentado con el uso locativo de *estar* (1979: 68), una condición necesaria para aplicar la perspectiva S-*estar*-A es el carácter variable de S. Así —a nivel individual— el sujeto tiene que ser capaz de manifestar variabilidad, es decir, ha de poder reflejar el adjetivo como una fase. De modo que, si el atributo no puede interpretarse como una fase del referente, entonces no resulta apropiado imponer una norma individual mediante el uso de *estar*. Por ejemplo, en el enunciado *Jorge (\*es/está) muy serio porque ha recibido una mala noticia del hospital* el uso de *ser* queda bloqueado, ya que la circunstancia en cuestión (la recepción de la mala noticia) obliga al hablante a concebir la propiedad (la seriedad) como una fase del sujeto (Falk 2014: 11). En este sentido, Falk hace notar también que el contexto puede jugar un papel importante a la hora de determinar la (im)posibilidad de aplicar una norma de individuo —y, por tanto, de utilizar *estar*—. Así, al igual que en el último ejemplo la subordinada causal induce el uso de *estar*, ciertos elementos, como adverbios y determinadas cláusulas temporales —*ahora, hoy, esta noche, estos últimos días, ya, todo, cuando, mientras, hasta que, en el momento en que*, etc.— pueden facilitar dicha interpretación.<sup>21</sup>

En los casos en que la aplicación de ambas normas sea posible, Falk le atribuye al hablante la posibilidad de conceptualizar la relación existente entre el referente y el

<sup>21</sup> No obstante, el mismo autor insiste en que no se trata de un recurso infalible a la hora de determinar el uso apropiado de *estar*, circunstancia que ejemplifica abundantemente e interpreta en el marco de la distinción norma general/individual (1979: 83-88).

atributo, así como la de elegir —mediante uno u otro verbo— la opción que considera más adecuada para dar cuenta de la realidad que quiere describir. De modo que, la diferencia entre *la oveja es mansa* y *la oveja está mansa*, por ejemplo, radicaría precisamente en la voluntad, por parte del hablante, de caracterizar al animal como manso —clasificándolo con *ser*— o, por el contrario, de hacer alusión a un estado específico del animal como sujeto a variación —con *estar*— (1979: 70).

La Teoría de la norma de Falk ha suscitado opiniones contrastadas, incluso entre algunos autores que comparten una misma orientación teórica; así, algunos, como Marín (2004: 43), han remarcado su utilidad a la hora de explicar didácticamente el uso de *ser* y *estar*, especialmente en su empleo con adjetivos de carácter ambivalente, mientras otros, como Silvagni (2017: 261-264), han puesto en duda la validez misma del criterio de norma para hacer frente a la distinción. Entre otros razonamientos, este último autor argumenta no solo que mediante *ser* y *estar* también pueden atribuírsele al sujeto cualidades consideradas normales —y no solo aquellas consideradas desviadas de una norma—, sino que, en general, resulta superfluo —y cognitivamente costoso— tener que establecer siempre una comparación entre una cualidad que se le atribuye a un sujeto y una supuesta norma, ya sea esta individual o general.

Otra aproximación de carácter pragmático es la seguida por Franco & Steinmetz (1983, 1986). La propuesta de estos autores arranca de la necesidad de conjugar una explicación de la selección que aúne tanto la percepción del mundo fenomenológico externo —como sucede con las clásicas distinciones nocionales (1.1.1)— con factores subjetivos que den cuenta de la perspectiva interior del hablante (1983: 5). Para ello, hacen uso, como otros autores antes, del concepto de comparación o contraste, aunque sin limitarlo exclusivamente al verbo *estar*, sino extendiéndolo también a *ser*. Así, *ser* conllevaría una comparación implícita del tipo X/Y, por la que una entidad X es comparada con Y, es decir, con otras entidades distintas dentro del mundo fenomenológico externo (ya sea real o imaginario); *Pedro es calvo*, por tanto, sería el resultado de la comparación de Pedro con otros individuos. Por otro lado, *estar* conllevaría una comparación implícita del tipo X/X, o lo que es lo mismo, una comparación entre la entidad en cuestión consigo misma; *Pedro está calvo*, por tanto, podría suponer: 1) la comparación de dos etapas de la vida de Pedro, 2) una idea del

hablante que contrasta con la realidad capilar de Pedro o 3) un comentario aislado del hablante referente a su calvicie (1983: 6).

Los autores sostienen que, lejos de manifestar una idiosincrasia del español — como se ha señalado en múltiples ocasiones en la bibliografía— la distinción [*ser/estar* + adjetivo] está basada en un principio universal por el que la interpretación semántica de la mayoría de los adjetivos implica una comparación, ya sea de tipo X/Y o de tipo X/X (1986: 5)<sup>22</sup>. Para Franco & Steinmetz, por tanto, la selección de *ser* o *estar* no estaría relacionada con las propiedades semánticas de los adjetivos en cuestión, sino con la voluntad por parte del hablante de imponer una u otra lectura en función del tipo de comparación involucrada (1986: 3-4).

Siguiendo con la línea del uso de la comparación como medio de explicación de [*ser/estar* + adjetivo], Gumiel-Molina et al. (2015a) proponen considerar el uso de *ser/estar* con adjetivos escalares como el resultado de la aplicación de dos clases distintas de comparación<sup>23</sup>. Por un lado, los adjetivos relativos —que requieren *ser*— establecerían comparaciones entre distintos individuos, por lo que la evaluación de la propiedad expresada mediante el adjetivo se realizaría respecto a una pluralidad de individuos que la comparten (*between-individuals comparison class*); por otro, los adjetivos absolutos —que requieren *estar*— lo harían respecto a un único individuo, de manera que la evaluación de la propiedad se realizaría en función de distintos estados referidos al sujeto de la predicación (*within-individual comparison class*) (2015a: 980). Según los autores, y en virtud del principio de comparación, ambos tipos de adjetivos resultan compatibles con sintagmas introducidos por *para* que permitan aludir a las respectivas clases de comparación. Así, por ejemplo, en *Juan es alto para ser jugador de fútbol*, la clase de comparación dentro de la que se evalúa la propiedad del adjetivo es “entre individuos” (respecto a otros jugadores de fútbol), mientras que en *El*

---

<sup>22</sup> Estas últimas pueden referirse a: 1) la comparación de X en un momento actual con X en su estado habitual o a 2) la comparación de X en la actualidad con X en un estado previo (1986: 3).

<sup>23</sup> Los adjetivos escalares son aquellos que resultan graduables, como *alto* o *cansado*. A su vez, los adjetivos escalares son divisibles en a) relativos y b) absolutos. Los autores proponen que la distinción entre adjetivos relativos y absolutos no depende de sus propiedades léxicas, sino que puede explicarse desde su sintaxis (2015a: 981).



*restaurante está lleno para ser miércoles*, la propiedad se evalúa respecto a otros estados en que puede encontrarse el mismo sujeto o entidad (2015a: 983-984)<sup>24</sup>.

Por tanto, según los autores, la distinción entre [*ser/estar* + adjetivo] —y de forma más general entre P-E y P-I— puede explicarse mejor a partir de la clase de comparación a la que dan pie los adjetivos relativos y absolutos<sup>25</sup>. En el caso de los predicados con *ser*, la comparación entre individuos originaría lo que denominan una *inferencia de persistencia temporal*, es decir un efecto de estabilidad y homogeneidad de una propiedad en cuestión aplicada a un determinado sujeto o entidad. Esta inferencia estaría ausente con [*estar* + adjetivo], ya que la comparación dentro del ámbito de un único individuo supone evaluar una determinada propiedad y su manifestación en distintos estados de dicho individuo, lo que equivale a implicar que la propiedad en cuestión está delimitada temporalmente (2015b: 142-144).

Las dos últimas aproximaciones que recogemos en esta sección (Clements 1998 y Maienborn 2005) giran en torno al concepto de conexión, concepto al que los autores denominan *NEXUS*. Según Clements (1998: 788), la distinción semántica básica entre *ser* y *estar* radica en su distinta carga presuposicional: *estar* —debido a la inclusión del rasgo [+ locativo] en su semántica— presupone una conexión con otro lugar o situación [+NEXUS], presuposición ausente en el caso de *ser* [-NEXUS]. Además, siguiendo a Falk, Clements subraya que, en aquellos casos en los que la gramaticalidad de ambos verbos resulta posible, el hablante asume un papel fundamental a la hora de proponer una determinada perspectiva: dando pie a una interpretación de “norma de clase” mediante el uso de *ser* —como en el ejemplo (a)— o a una interpretación de “norma de individuo” mediante el uso de *estar* —como en (b)—.

(a) *Para su edad Pepe es bien alto* [-NEXUS]

(b) *Pepe, ¡qué alto estás!* [+NEXUS]

(Clements 1998: 788)

---

<sup>24</sup> Silvagni (2017: 268) rebate que los sintagmas introducidos por *para* puedan constituir una prueba de la teoría de estos autores, aportando contraejemplos en los que [*estar* + adjetivo graduable] resulta compatible con las comparaciones del tipo “entre individuos” (*Eres demasiado curioso para estar tan poco enterado*) y otros donde [*ser* + adjetivo graduable] admite también las del tipo “mismo sujeto” (*Está demasiado lleno para ser un vaso de vino*).

<sup>25</sup> En este sentido, consideran que las diferencias aspectuales entre [*ser* + adjetivo] y [*estar* + adjetivo] no son propiedades de los verbos en sí mismos, sino reflejo de las propiedades de estos dos tipos de adjetivos graduables (2015b: 131).

Para el autor, el empleo de *ser* y *estar* depende de su efectiva compatibilidad con el sujeto y el adjetivo con los que se combinan (*feature matching*), razón por la que estos elementos han de ser sensibles a la presencia o ausencia del rasgo [NEXUS] (1998: 794-795). Se asume, por tanto, que la norma de clase adoptada por un hablante es compatible con [-NEXUS] y con adjetivos de carácter [- resultativo], mientras que, por el contrario, la de individuo lo es con [+NEXUS] y con adjetivos de carácter [+ resultativo].

En su trabajo, Clements lleva a cabo una clasificación de adjetivos con la que poder predecir, a grandes rasgos, sus posibilidades de combinación con *ser* o *estar* en relación con la naturaleza animada o inanimada del sujeto con el que aparecen<sup>26</sup>. El autor confirma que, en la interpretación del sujeto con *ser* o con *estar*, intervienen factores de orden semántico y pragmático, como su carácter (in)animado o su capacidad de moverse o alterarse respecto a un determinado espacio o estado (1998: 794, 815).

Por su parte, Maienborn (2005) considera que la alternancia entre *ser* y *estar* es un fenómeno que puede explicarse asumiendo que el verbo *estar*, a diferencia de *ser*, se encuentra anclado a una situación discursiva concreta (*specific topic situation*) que el hablante tiene en mente (2005: 169)<sup>27</sup>. Según la autora, ambos verbos compartirían básicamente un mismo significado, a excepción de la mencionada asunción de la relación de la predicación con una situación discursiva específica, relacionable solo con *estar*<sup>28</sup>. *Ser*, por tanto, constituiría el verbo copulativo básico, mientras que *estar* sería el verbo marcado.

Según Maienborn, el uso de *estar* —y la consecuente restricción de la predicación a una situación discursiva específica— solo se daría cuando el contexto permite presuponer un contraste con otras situaciones potencialmente alternativas.

---

<sup>26</sup> Los principales parámetros de dicha clasificación son 1) la distinción entre adjetivos de evento (*events adjs*) y adjetivos de proceso (*process adjs*) y 2) la noción pragmática de direccionalidad. Esta última tiene que ver con la posibilidad que presentan ambos tipos de adjetivos de clasificarse bien como “unidireccionales” bien como “bidireccionales”; en el primer caso, se sobreentiende que adjetivos como *bajo* o *joven* progresan o suceden en una única dirección (*bajo* > *alto*, *joven* > *viejo*), mientras que otros, como *enfadado* o *despierto*, se presupone pueden hacerlo en ambas direcciones (1998: 798).

<sup>27</sup> Si bien la propuesta de Maienborn es de naturaleza claramente discursiva, la autora reconoce que en el origen de la situación discursiva a la que se liga *estar* se encuentra la categoría de aspecto (2005: 169).

<sup>28</sup> Como ella misma reconoce (2005: 168), su propuesta comparte con la de Clements la implementación de un [± NEXUS].

Estas alternativas pueden tener: 1) dimensión temporal<sup>29</sup>, 2) dimensión espacial o 3) dimensión epistémica. Esta última propicia la comparación con otras situaciones que llevan a lo que la autora denomina la “interpretación de descubrimiento” del verbo *estar*, es decir, la expresión de una primera impresión del hablante respecto a una propiedad que se le atribuye al referente.

## 1.2 Aproximaciones de naturaleza cognitiva

En esta tercera parte, y tras las aproximaciones de corte semántico-pragmático de (1.1.3), proponemos una serie de acercamientos teóricos realizados desde un marco teórico cognitivo, el mismo que ha sido adoptado para la elaboración de nuestra investigación y posterior propuesta didáctica<sup>30</sup>. A continuación, pasamos a comentar las distintas propuestas teórico-descriptivas recogidas en la tabla 1.6.

Tabla 1.6. Aportaciones descriptivas sobre [*ser/estar* + adjetivo] desde un punto de vista cognitivo



La primera de las propuestas que analizamos es la de Delbecque (2000). Para Delbecque la explicación sobre el funcionamiento de [*ser/estar* + adjetivo] debe tener en cuenta la distinta relación atributiva a la que da lugar cada uno de los verbos copulativos, asumiendo que ambos poseen un significado propio independientemente

<sup>29</sup> Esta es, según Maienborn, la interpretación por defecto en ausencia de indicaciones contextuales que lleven en otra dirección (2005: 173).

<sup>30</sup> La caracterización de este marco teórico se ha llevado a cabo en el cap. 2, dado que, para nuestros fines, resultaba más pertinente hacerlo en relación con la descripción de las aproximaciones adquisicionales a [*ser/estar* + adjetivo].

de la construcción atributiva (2000: 239)<sup>31</sup>. Según la autora, la base semántica de *estar* es, fundamentalmente, [+ espacial], mientras que la de *ser* es [-espacial]. La dimensión espacial de *estar* no estaría restringida a complementos de naturaleza estrictamente locativa, sino que sería rastreable también —como resultado de un proceso de extensión metafórica (2000: 271)— en complementos adjetivales, adverbiales o preposicionales. Así, según la autora, en su combinación con *estar*, los adjetivos se concebirían como un dominio o espacio mental en el que se encuentra incluido el sujeto (figura 1.3).

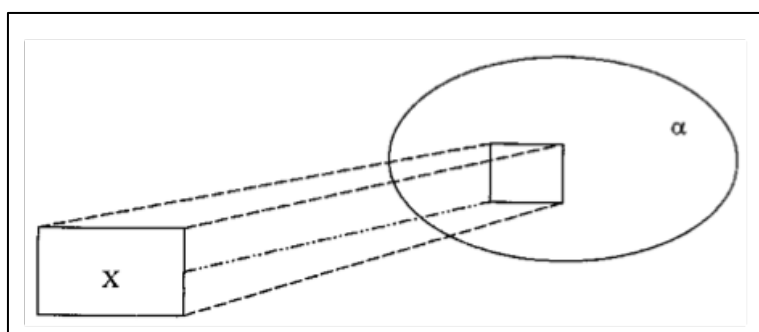


Figura 1.3. Inclusión de X en  $\alpha$  mediante el verbo *estar* (Delbecque 2000: 249)

*Estar* proporciona una visión autosuficiente del sujeto y, en virtud de su semántica, permite establecer una relación atributiva de “identificación por localización”, es decir, una identificación de carácter deíctico (2000: 249). A esta visión de X pueden oponerse otras visiones de X, por lo que, con *estar* resulta posible establecer comparaciones internas entre estados de X. Un punto importante que cabe mencionar es que Delbecque subraya el hecho de que dichos estados pueden ser diferentes al estado con el que se relaciona el “ahora” del enunciado, aunque esta no sea en absoluto una condición indispensable. Así, en [*Estoy /\*soy*] *igual que antes*, (2000: 250) no habría diferencia alguna entre los dos estados de comparación interna de X, es decir, el estado del momento de la enunciación y el estado precedente coincidirían. En este sentido, Delbecque desestima la idea de Falk de que, con *estar*, el adjetivo en función atributiva se interprete en relación con el estándar impuesto por una norma individual susceptible de cambio, argumentando que el establecimiento de

<sup>31</sup> La asunción de que todas las unidades de la lengua tienen significado —por abstracto que sea— es uno de los presupuestos básicos de la lingüística cognitiva (cap. 2).

una norma subyacente de comparación es conceptualmente incompatible con el carácter deíctico de la atribución con *estar*<sup>32</sup>.

Por otro lado, y a diferencia de *estar*, el verbo *ser*, cuya semántica se caracterizaría por la falta de una dimensión espacial [-espacial], establecería una relación atributiva de tipo clasificatorio o categorizador. Es decir, con el verbo *ser*, el sujeto al que se atribuye el predicado es susceptible de recibir comparaciones de tipo externo, o, lo que es lo mismo, respecto a otras entidades (X/Y, Z...). Con *ser*, por tanto, el atributo ya no se percibe como un posible estado en el que se encuentra el sujeto — como sucede con *estar*—, sino como una categoría con la que se le puede relacionar.

Según la autora, además, la mayor parte de los adjetivos, debido a su versatilidad, pueden entrar a formar parte tanto de una relación atributiva deíctica (X/X) como clasificatoria (X/Y, Z, etc.), quedando restringida la combinatoria por la naturaleza misma de los posibles sujetos, que pueden presentar incompatibilidades con uno u otro tipo de relación atributiva (2000: 271). En este sentido, según Delbecque, son las entidades nominales prototípicas —las de primer orden— las que se combinan de forma natural con *estar*, es decir, aquellas que pueden ocupar un espacio, tanto si es de carácter físico como abstracto (2000: 251).

Por otra parte, Sanaphre Villanueva (2009), aun reconociendo cierta afinidad con los planteamientos de Delbecque, considera más provechoso adoptar el marco teórico que ofrece la GC (cap. 2) a la hora de analizar ambos verbos<sup>33</sup>. Incorporando algunos presupuestos teóricos propios de este marco, la autora asume que *ser* y *estar* constituyen organizadores conceptuales, es decir, unidades que nos indican con qué distancia ha de construirse o interpretarse mentalmente el sujeto de la

---

<sup>32</sup> La autora, de hecho, sugiere considerar el concepto de norma como algo que, en todo caso, puede inferirse del uso de *estar* y no como un rasgo distintivo del mismo. De igual modo, asume que las consideraciones sobre el posible carácter temporal, reversible o inesperado de la atribución con *estar* no son sino inferencias pragmáticas que se explican por nuestros conocimientos extralingüísticos, enciclopédicos y/o experienciales y que, por tanto, han de quedar fuera de una explicación estrictamente gramatical de su funcionamiento (2000: 273).

<sup>33</sup> En opinión de la autora, el análisis de Delbecque tiene en cuenta algunos aspectos importantes para la comprensión del fenómeno, tales como la idea de que *ser* y *estar* indican, respectivamente, la adopción de una perspectiva externa e interna en relación con el sujeto de la predicación, así como el hecho de que los predicados con los que se combinan uno y otro verbo no tienen, de por sí, naturaleza temporal. No obstante, se disocia también de otros presupuestos, como de la asunción de que con *estar* la relación que se establece entre sujeto y atributo es una relación de inclusión (X en  $\alpha$ ); para esta autora, sin embargo, esa relación es de experimentación, de modo que Juan, por ejemplo, no se encontraría “en el cansancio”, sino que, más bien, lo experimentaría (2009: 36).

conceptualización (2009: 38)<sup>34</sup>. El uso de *ser* implicaría que el conceptualizador se sitúa en una posición distante, lo que le daría un amplio campo conceptual para recabar gran cantidad de información con la que poder realizar operaciones mentales de discriminación, comparación, clasificación e identificación. *Ser* permitiría, por tanto, describir entidades haciendo uso de un vasto conocimiento previo, global y universal sobre las mismas, confiriendo así a los predicados un matiz de normatividad, genericidad y estabilidad, pero también de imparcialidad y atemporalidad (2009: 38). Por el contrario, *estar* indicaría que el conceptualizador ocupa una posición próxima al sujeto de la conceptualización, lo que, por un lado, le permitiría una visión detallada del mismo, pero limitaría también la cantidad de información a la que este puede tener acceso. La proximidad que impone *estar* crearía un vínculo —ya sea mental, físico o emocional— entre el conceptualizador y el objeto de la conceptualización, involucrándolo en las circunstancias mismas en las que se lleva a cabo el proceso de conceptualización (2009: 39), de manera que los sentidos de temporalidad, testimonio o experiencia que pueden adquirir los predicados con *estar* serían resultado de ese vínculo (2009: 44).

*Ser* y *estar*, por tanto, le permitirían al conceptualizador adoptar diferentes modos de construir el objeto de la predicación (tabla 1.7).

Tabla 1.7. Propiedades de las predicaciones con *ser* y *estar* (Sanaphre Villanueva 2009: 45)

| Predicaciones con <i>ser</i>                                                                                                                                                                                                      | Predicaciones con <i>estar</i>                                                                                                                                           |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Perspectiva externa y global del objeto de la conceptualización</li> </ul>                                                                                                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Perspectiva interna del objeto de la conceptualización.</li> </ul>                                                              |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Ajenas y neutrales a la realidad del conceptualizador.</li> </ul>                                                                                                                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Implican la presencia del conceptualizador (testimonio, experiencia, opinión).</li> </ul>                                       |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Atemporales y estables a lo largo del tiempo.</li> </ul>                                                                                                                                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Limitadas al momento de la conceptualización</li> </ul>                                                                         |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Construcción detallada de pasivas —acceso a la información disponible en el campo conceptual—<br/><i>La puerta fue abierta a empujones por un par de tipos mal encarados.</i></li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Pasivas de resultado —limitadas a la percepción del resultado final de un evento—<br/><i>La puerta está abierta.</i></li> </ul> |

<sup>34</sup> El razonamiento se basa en una analogía natural entre los procesos visuales y los mentales. La distancia visual entre un observador y el objeto de su percepción tiene una correspondencia conceptual en la distancia existente entre un determinado conceptualizador y el objeto de su conceptualización.

Una consecuencia de la mayor o menor distancia que imponen *ser* y *estar* a la hora de construir el objeto de la conceptualización es la existencia de una relación entre el grado de complejidad conceptual de los adjetivos y la probabilidad de su empleo con uno u otro verbo. Así, según la autora, cuanto mayor es el contenido conceptual de un adjetivo, mayor será su posibilidad de combinarse con *ser*, mientras que los adjetivos conceptualmente más básicos tenderán a hacerlo con *estar* (2009: 43).

Por su parte, Jurado Salinas (2014) propone aplicar distintas concepciones metafóricas para explicar los verbos *haber*, *ser* y *estar*, en un intento de ofrecer una representación didáctica visual que favorezca la comprensión de estos verbos por parte de los estudiantes de ELE. La autora señala que *estar* sitúa al sujeto de la predicación en un *locus* indicado por el atributo y que el paralelismo entre las nociones de *situación* y *estado* —que compartirían un originario sentido físico— hace posible que, con atributos formados por grupos adjetivales, se obtenga una interpretación de estado transitorio (2014: 15).

Según la autora, en sus usos locativos, *estar* podría representarse mediante una fotografía que incluye tanto una figura central como el espacio en el que esta se ubica, mientras que, en usos episódicos, como los de los estados anímicos, podría recurrirse a la representación de distintos espacios de los que puede entrarse y salirse físicamente (2014: 15-16); por otro lado, y siempre en términos metafóricos, la autora propone representar el uso del verbo *ser* como el resultado de la aplicación de un potente zoom fotográfico que no permite visualizar los límites de las entidades objeto de atención (2014: 18)<sup>35</sup>.

La aproximación de Romo Simón (2015) —basada también en los principios de la GC— se centra en la distinción teórica entre figura/fondo o perfil/base<sup>36</sup>. El autor plantea que la diferencia fundamental entre *ser* y *estar* radica en que, con *estar*, la

---

<sup>35</sup> El objetivo fundamental de las propuestas de representación visual de la autora es conseguir ilustrar el carácter imperfectivo de *ser* y el carácter perfectivo de *estar*.

<sup>36</sup> Se trata de una distinción básica dentro de este marco teórico que alude al hecho de que, en cualquier expresión lingüística, se da la imposición de un determinado perfil —un elemento conceptualmente destacado— sobre un dominio conceptual más amplio que le sirve de base. Así, por ejemplo, un término como *dedo* perfila un elemento que concebimos como una subestructura destacada de una base conceptual más amplia, es decir, de una mano o de un pie. Un ejemplo de la distinción perfil/base desde un punto de vista gramatical es la perífrasis *estar + gerundio*. La perífrasis focaliza la atención en el estadio intermedio (perfil) de un proceso (su base).

relación de atribución entre un determinado sujeto (figura) y una cierta propiedad (el adjetivo en cuestión) se realiza sobre un fondo conceptual —espacial o temporal— perfilado, es decir cognitivamente prominente, mientras que, con *ser*, el fondo conceptual resulta solo implícito, y, por tanto, no perfilado (2015: 247-248). Así, por ejemplo, en *Juan está alto* (figura 1.4), se establecería una contraposición entre la atribución de la propiedad en un momento actual y la atribución de esa misma propiedad en otras circunstancias temporales (el fondo conceptual perfilado y representado en gris en la imagen). Esta contraposición sería la responsable de la asociación del verbo *estar* con conceptos como los de *cambio*, *temporalidad* o *circunstancia* (2015: 249). Por el contrario, en *Juan es alto*, la relación atributiva se apoyaría en un dominio implícito de conocimientos generales sobre la altura de nuestra especie (homo sapiens), relacionando la propiedad con el sujeto de manera “interna”, es decir, sin hacer referencia a elementos o circunstancias ajenas al mismo, lo que evitaría que se percibiera una atribución anómala, externa o de carácter transitorio (2015: 248).



Figura 1.4. Imagen metalingüística de [ser/estar + alto] (Romo 2015: 253)

Como instrumento de acercamiento a la explicación del contraste entre *ser* y *estar*, Romo Simón hace hincapié en la utilidad de simplificar y didactizar las características representaciones gráficas de la GC mediante *imágenes metalingüísticas*, como la reproducida en la figura (1.4).

La última y más reciente de las aproximaciones de corte cognitivo que analizamos aquí es la propuesta por Castañeda Castro (2018, 2019), enmarcada también dentro del ámbito teórico de la GC. En su trabajo, el autor argumenta que, dada la complejidad del fenómeno, es conveniente ampliar el abanico de conceptos teóricos y de instrumentos utilizados para su descripción, por lo que, además de recurrir a algunos elementos ya empleados por varios de los autores citados en esta última sección —tales como el valor espacial asociado con *estar* (Delbecque 2000,



Jurado Salinas 2014) o la distinción entre perfil/base (Romo Simón 2015)— incorpora otros recursos descriptivos propios de la GC, como: 1) la gramaticalización por atenuación, la 2) la subjetivización o 3) la zona activa, además de tener en cuenta las relaciones de extensión metafórica y metonímica que ponen en relación los distintos usos de estos verbos (Castañeda Castro, 2019: 125-129).

Para el autor, los verbos *ser* y *estar*, como unidades portadoras de significado<sup>37</sup>, imponen distintas caracterizaciones semánticas, dando lugar a diferentes tipos de relaciones atributivas: procesos —con *ser*— y situaciones —con *estar*— (2019: 128). Por lo que se refiere a *estar*, el autor sostiene, siguiendo a Langacker, que el valor locativo básico de este verbo acabó dando pie a su función atributiva a través de un proceso de gramaticalización por atenuación. Este proceso comportó que la localización espacial presupuesta en *estar* se fuera desdibujando, quedando limitada a un segundo plano en la base conceptual del verbo y permitiendo así poner en primer plano —es decir, en perfil— la relación entre el sujeto y la propiedad atribuida, aunque manteniendo siempre latente el carácter episódico y temporalmente estable de la primitiva relación locativa instaurada por el verbo (2018: 19; 2019: 126)<sup>38</sup>. De manera que, mientras que en una frase como *La niña está en el patio aburrida* se localiza espacialmente al sujeto a la vez que se le caracteriza mediante la atribución de una determinada propiedad, en *La niña está aburrida*, el uso atributivo de *estar* permite caracterizar al sujeto, pero —en virtud del proceso de gramaticalización mencionado— el punto de referencia espacial se encuentra tan solo presupuesto. Por tanto, la percepción de la atribución es episódica, concebida como un estadio al que pueden oponérseles otros estadios potencialmente diferentes. Así, y a diferencia de otras propuestas como la de Romo Simón, donde también se hace uso de las nociones de perfil y base, *estar* no perfilaría el fondo conceptual, sino que lo daría como presupuesto.

El valor atributivo de *estar* lo representa el autor mediante la figura 1.5. En ella es posible observar cómo se resalta cognitivamente (en el centro y en negrita) una relación atributiva de carácter episódico entre un determinado sujeto y una propiedad

---

<sup>37</sup> Véase a este respecto la nota 29.

<sup>38</sup> Como señala el autor, la gramaticalización por atenuación es la responsable también de que en determinadas perífrasis verbales —como en *Van a despedirse* o *anda quejándose con todo el mundo*— el movimiento expresado por el verbo pueda ser interpretado como cambio en el tiempo.

que resulta estable en el tiempo (flecha negra); los estadios potencialmente distintos al que constituye el foco de atención se encontrarían presupuestos como fondo conceptual, por lo que en la imagen aparecen de manera menos nítida a ambos lados de la relación perfilada.

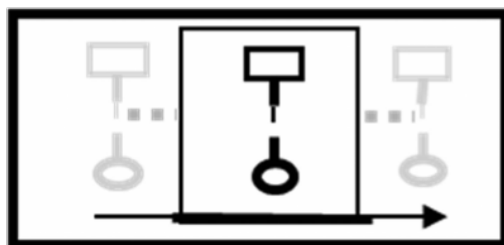


Figura 1.5. Representación del valor atributivo de *estar* (Castañeda Castro 2019: 133)

Así pues, según el autor, las atribuciones con *estar* se conciben sobre la base de un ámbito espacial —derivado del uso locativo originario del verbo— y en ellas se presupone siempre un componente de carácter estativo-episódico (2019: 132)<sup>39</sup>. Esa base conceptual presupuesta en *estar* resultaría de alguna forma equiparable a lo que otros autores, como Falk o Clements, han bautizado como “norma individual” o *nexus* (1.1.3)<sup>40</sup>.

La suposición de ese fondo conceptual en la base del verbo sería capaz de dar cuenta también de los casos atributivos tradicionalmente problemáticos (1.1.3), como aquellos en los que *estar* se asocia con un valor evidencial, como en *Esta manzana está ácida*. Estos casos se explican aquí integrando el concepto de *subjetivización* (2018: 20; 2019: 128). Con esta noción, se hace referencia a la descripción de una determinada

<sup>39</sup> El autor subraya el hecho de que, en estos casos, *estar* es parafraseable con *encontrar(se)*, verbo con el que también puede hacerse referencia a la condición o al estado que un determinado conceptualizador reconoce o percibe en cierta entidad: *Felisa se encuentra cansada*, *La niña se encuentra aburrida* o *Encuentro esta almendra amarga* (2019: 133). Como hemos visto (1.1.3), la mención al verbo *encontrase* o *hallarse* como posible sustituto de *estar* es algo que ya habían notado en fecha temprana autores como A. Salvá en su *Gramática Castellana* de 1837.

<sup>40</sup> Sobre la base de su valor espacial el autor justifica no solo los usos atributivos de *estar*, sino también su aparición en la perífrasis progresiva y en las pasivas de resultado (2018: 35). En ambos casos, el valor estativo-episódico del verbo permite recurrir a la idea de localización de un determinado estado que resulta contrapuesto a otros posibles estados o fases; en el caso de la perífrasis (*está comiendo*) se trataría de un estado intermedio respecto a un proceso, mientras que en el de las perífrasis de resultado (*La puerta está cerrada*) se trataría de un estado final.

escena mediante el recurso a un proceso mental que interviene en su conceptualización, presentándonoslo como si este ocurriera objetivamente. Un ejemplo es un enunciado como *La colina se eleva suavemente*, donde el movimiento ascendente que implica el uso de *elevase* no puede referirse a un movimiento objetivo del sujeto —aunque así se presente lingüísticamente—, sino que responde al movimiento realizado por el conceptualizador al recorrer mentalmente la extensión de la colina; se trataría, por tanto, de un movimiento mental y no objetivo. En relación con los llamados usos evidenciales de *estar*, por tanto, el autor sostiene que, mediante este verbo, la propiedad atribuida al sujeto se presenta como el resultado de su experimentación; así, en *Esta manzana está ácida*, la acidez se presentaría como una propiedad que el sujeto percibe cuando la prueba y, en virtud de ese carácter episódico, eventual y experiencial contenido en la base conceptual del verbo, dicha percepción se vería implícitamente opuesta a otras posibles propiedades que podría asumir el sujeto (dulce, áspera, etc.). Por tanto, y desde este marco teórico, este tipo de usos atributivos con *estar* constituirían una manifestación de subjetivización por parte del conceptualizador.

Por otro lado, las atribuciones mediante *ser* se caracterizarían precisamente por esa ausencia de relación con un ámbito espacial o experiencial que resulta presupuesto en *estar*. Mediante *ser*, por el contrario, se establecería una relación ecuacional de correspondencia entre un determinado sujeto y un atributo en su devenir temporal (figura 1.6).

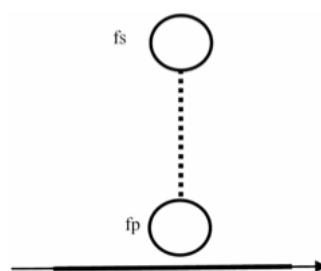


Figura 1.6. Representación del valor atributivo de *ser* (Castañeda Castro 2019: 134)

Así, el concepto de correspondencia entre sujeto y atributo permitiría dar cuenta de los distintos usos atributivos de *ser*<sup>41</sup>. Esta relación de correspondencia puede ser entendida en un sentido estricto o en un sentido parcial o metonímico (2018: 39). En el primer caso, se trataría de correspondencias de tipo identificativo (*Puccini es mi gato*) o definitorio (*Un gato es un felino doméstico*), mientras que, en el segundo, se trataría de correspondencias clasificatorias (*Puccini es un gato*) o de atribución de propiedades (*Mi gato es gris*). Para explicar las correspondencias parciales, el autor, siguiendo a Langacker, propone hacer uso de la noción de *zona activa*, un tipo de metonimia que permite que nos refiramos a una parte de una entidad mediante el todo; así, en *Mi gato es gris* la atribución de la propiedad se haría respecto a un componente del referente (su pelo) —siendo esta la zona activa sobre la que se construiría la relación de atribución— y no respecto al conjunto del animal.

El análisis de *ser* y *estar* llevado a cabo por Castañeda Castro presenta la ventaja de que, bajo la asunción de una distinta caracterización semántica para cada verbo, se ofrece una explicación teórica integradora capaz de dar cuenta de sus distintos usos, ya sean estos atributivos o no. Además, sobre la base de esta explicación, el autor propone una serie de pautas didácticas (Castañeda Castro 2019) con las que poder elaborar aproximaciones pedagógicas al estudio de la alternancia de estos dos verbos dentro del ámbito del ELE.

### 1.3 Recapitulación y conclusiones

En este capítulo hemos pasado revista a las principales aproximaciones que, a lo largo del tiempo, se han ocupado de los usos atributivos de los verbos *ser* y *estar* partiendo de distintas orientaciones y postulados teóricos. Hemos optado por organizar nuestra exposición clasificando las contribuciones de los distintos autores en dos grandes grupos: 1) descripciones de corte no cognitivo y 2) descripciones cognitivas. A su vez, dentro de las primeras —y siguiendo la naturaleza predominante de sus planteamientos teóricos— hemos establecido una distinción entre 1) descripciones nocionales, 2) descripciones aspectuales y 3) descripciones semántico-pragmáticas.

---

<sup>41</sup> Para el autor este mismo concepto está también en la base de la explicación de los usos espaciales de *ser* (*Los libros son en la estantería, La fiesta es en mi casa*), así como de su presencia en las pasivas perifrásticas (2018: 41).

A partir del análisis de la literatura descriptiva es posible plantear algunas consideraciones:

- La complejidad que caracteriza [*ser/estar* + adjetivo] justifica que se hayan sucedido múltiples intentos de descripción de su funcionamiento a lo largo del tiempo. En efecto, las descripciones consideradas aquí abarcan un periodo temporal que va desde mitad del XIX hasta la segunda década del presente siglo.
- Al menos desde la mitad de los años 70 del siglo pasado, las propuestas basadas en la oposición de nociones semánticas —duradero vs temporal; normal vs no normal; intrínseco vs extrínseco, etc.— se consideran insuficientes para dar cuenta de [*ser/estar* + adjetivo], puesto que no resultan generalizables a todas sus posibilidades combinatorias, como demuestran los abundantes contraejemplos con los que pueden invalidarse. A pesar de ello, algunas de esas oposiciones ocupan un espacio privilegiado en el imaginario colectivo sobre la explicación de la alternancia. No obstante, se deben también a estos primeros intentos explicativos de la alternancia muchas de las intuiciones que han sido retomadas después provechosamente por otros autores, entre ellas la observación de la similitud entre el comportamiento atributivo de *estar* y el de verbos como *hallarse* o *encontrarse* (V. Salvá 1837; Navas Ruiz 1977), lo que ha permitido poner el foco en la evolución de los usos atributivos del verbo a partir de su valor locativo básico.
- Dentro de las aproximaciones de corte aspectual, la explicación más extendida es la que distingue entre predicados de individuo (P-I) —compatibles con *ser*— y predicados de estado (P-E) —compatibles con *estar*—, si bien han sido señaladas también sus dificultades para justificar los usos evidenciales de *estar*. Por otro lado, la oposición que asocia *ser* con la imperfectividad y *estar* con la perfectividad es considerada problemática, tanto si se interpreta en términos de [permanencia vs temporalidad] como de [atelicidad vs telicidad].
- Haciendo abstracción de sus particularidades, todas las aproximaciones semántico-pragmáticas analizadas hacen uso de la noción de comparación o contraste para explicar la aparición de *estar*, ya sea respecto a 1) un cambio experimentado por el sujeto, 2) un estado alternativo o potencial, 3) una situación de carácter discursivo o 4) una norma. En el último caso, además, la noción de comparación es aplicable

también al verbo *ser* y, en el supuesto de que la atribución de la cualidad con ambos verbos resulte gramatical, se le reconoce al hablante la libertad de conceptualizar bien la perspectiva de norma de clase —mediante el uso de *ser*— bien la de norma de individuo —mediante *estar*—.

- A diferencia de otras aproximaciones, las descripciones de corte cognitivo parten del presupuesto de que los verbos *ser* y *estar* —al igual que cualquier otra unidad lingüística— poseen un contenido semántico a partir del que es posible dar cuenta de sus usos atributivos. Desde el marco de la GC, las caracterizaciones más recientes de [*ser/estar* + adjetivo] han hecho uso de instrumentos teórico-descriptivos que no solo se han demostrado útiles para un mayor entendimiento del fenómeno, sino potencialmente eficaces a la hora de plantear una posible aplicación didáctica en el ámbito del ELE.



## 2. LA ALTERNANCIA [SER/ESTAR + ADJETIVO] DESDE EL PROCESO DE ADQUISICIÓN

El presente capítulo está dedicado al estudio de [ser/estar] + adjetivo desde el punto de vista adquisicional. En la primera parte (2.1-2.2) analizaremos cómo conciben los denominados *enfoques basados en el uso* la adquisición lingüística, deteniéndonos en el modelo de la GC, de la que ilustraremos los principales postulados teóricos. Además, analizaremos la compatibilidad de esta última con el empleo de algunas propuestas de instrucción formal en el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas (2.3), en lo que se considera un subcampo de los estudios de adquisición, la llamada *instructed second languages acquisition*.

En la segunda parte (2.4) nos proponemos analizar la literatura adquisicional sobre la alternancia de [ser/estar + adjetivo], prestando especial atención a su evolución, así como a aquellos estudios particularmente en línea con la perspectiva teórica adoptada en el presente trabajo.

El capítulo se cerrará con el apartado (2.5), en el cual recapitularemos lo visto y abordaremos las conclusiones.

### 2.1 Adquisición de segundas lenguas y enfoques basados en el uso

La adquisición<sup>42</sup> de segundas lenguas es un campo de estudio que se ha desarrollado rápidamente en el curso de los últimos cuarenta años. Su objetivo principal es, por un lado, determinar de qué modo interiorizan y desarrollan los aprendices un sistema lingüístico distinto al de su L1, y, por otro, explicar cómo hacen uso de dicho sistema, tanto en la fase de comprensión como de producción lingüística.

Entre la multiplicidad de teorías que han contribuido a un mayor entendimiento de los procesos de adquisición desde los años 60 del siglo XX<sup>43</sup>, es posible establecer

---

<sup>42</sup> Empleamos el término *adquisición* como sinónimo de *aprendizaje*, prescindiendo de la distinción entre contextos de lengua segunda (L2) y contextos de lengua extranjera (LE), en línea con la idea de que los procesos de aprendizaje que subyacen en uno y otro caso son los mismos (VanPatten y Benati 2010: 1-2).

<sup>43</sup> Para una visión de conjunto de las principales teorías en torno a la adquisición de segundas lenguas puede consultarse Hummel (2014), cap. 4.



una distinción de máxima entre 1) teorías de tipo innatista y 2) no innatista<sup>44</sup>. Las teorías innatistas, de corte generativo, parten de la aceptación de que la capacidad humana del lenguaje es innata y de que la adquisición de la L1 y, en alguna medida también de la L2, puede explicarse gracias a la existencia de la gramática universal, un dispositivo lingüístico adquisicional, específico de nuestra especie, que interacciona con el *input* proveniente del mundo exterior. Desde esta perspectiva, la adquisición supone, en función de las peculiaridades de la lengua a la que se esté expuesto, una cuestión de ajuste de los distintos parámetros que actúan sobre el conjunto — preestablecido— de reglas que integran la gramática universal.

Por otro lado, para las teorías no innatistas, en particular por lo que se refiere a los modelos cognitivo-funcionales, la adquisición lingüística es, básicamente, una cuestión de aprendizaje experiencial, donde cobran especial importancia tanto la distribución como la frecuencia de los patrones lingüísticos a los que se ven expuestos los aprendices. Los modelos teóricos que siguen este tipo de aproximación a la adquisición suelen denominarse *enfoques basados en el uso*, dada la importancia que conceden tanto a los contextos de uso como a la interacción lingüística. Estos modelos se caracterizan, además, por rechazar el modularismo lingüístico, es decir, la idea del lenguaje como módulo aislado de la mente e independiente de las restantes capacidades cognitivas del ser humano.

La expresión *enfoque basado en el uso* (*usage-based approach*) se atribuye al lingüista R. Langacker (1987), fundador de la Gramática cognitiva (de ahora en adelante GC), en referencia a los modelos teóricos que asumen que nuestra representación cognitiva del lenguaje procede del uso experiencial que hacemos del mismo. El postulado fundamental de estos enfoques, relacionados también con perspectivas teóricas como la del emergentismo y el conexionismo, es que el lenguaje se adquiere a través del *input*, en situaciones de comunicación y mediante el uso de mecanismos de aprendizaje de carácter general, es decir, no estrictamente lingüísticos, tales como la detección de patrones, la analogía o la generalización (Tomasello 2000a, 2003).

---

<sup>44</sup> Entendemos la distinción entre ambos grupos estrictamente sobre la base de la aceptación —o no— de la existencia de un dispositivo específico de carácter innato que permite la adquisición lingüística —la gramática universal— y, por tanto, no consideramos dentro del primer grupo aquellas teorías que sostienen que la adquisición lingüística se sirve de capacidades cognitivas más generales, aunque se considere que estas últimas tienen un carácter innato. Véase Barret (1999: 369) para una clasificación que, por el contrario, juega también con el parámetro de la especificidad o la generalidad de dominio de los procesos cognitivos que intervienen en la adquisición.

### 2.1.1 La Gramática cognitiva: un enfoque basado en el uso

Entre los enfoques basados en el uso se encuentra la GC (Langacker 1987; 1991; 2008). La GC, al igual que las restantes teorías bajo la etiqueta genérica de Lingüística cognitiva (de ahora en adelante LC; Ibarretxe-Antuñano y Valenzuela 2012; Cuenca y Hilferty 1999; Ungerer y Schmidt 1996; Croft y Cruse 2008)<sup>45</sup>, se caracteriza por la asunción de una serie de presupuestos fundamentales sobre la naturaleza del lenguaje que justifican su relación con este tipo de enfoques. De entre ellos destacamos los tres siguientes: i) el lenguaje forma parte integrante de la cognición humana; ii) el lenguaje es un instrumento de comunicación con una dimensión simbólica y iii) el lenguaje constituye un reflejo culturalmente mediado de nuestra capacidad de categorización.

Por lo que se refiere al primero de ellos, la GC se opone a la concepción generativa del carácter modular del lenguaje, que implica considerar el lenguaje como un módulo aislado e independiente que reside en nuestra mente y para cuyo estudio es necesaria una teoría que dé cuenta del conjunto de reglas formales que lo gobiernan. En su lugar, la GC participa de la idea de que:

[...] la manera en que se organiza y se accede al conocimiento de carácter lingüístico no diferiría sustancialmente de la manera en que la mente organiza y accede a cualquier otro tipo de conocimiento, de forma que las capacidades cognitivas de las que hacemos uso al hablar o al comprender lo que oímos no diferirían significativamente de las que empleamos durante la realización de otras tareas cognitivas, como la percepción visual, el razonamiento o la actividad motora (Croft y Cruse 2008: 18-19).

La GC concibe el lenguaje como un medio a través del cual representamos el conocimiento del mundo que nos rodea, constituyendo, a su vez, un reflejo de nuestras propias estructuras conceptuales. Desde esta perspectiva, el lenguaje puede asimilarse a una especie de filtro que evidencia, de forma más o menos directa, nuestra relación experiencial (a través del cuerpo) con la realidad física, social y cultural en la que nos hallamos inmersos. Es lo que se denomina *embodied language* o lenguaje corporeizado, es decir, la motivación en el lenguaje de nuestra interacción corpórea con el mundo.

---

<sup>45</sup> A partir de ahora, y a no ser que se especifique lo contrario, cuanto se dice sobre la GC puede ser atribuido también a la LC en su conjunto y viceversa.

El lenguaje se concibe, por tanto, como un *mediador* entre el sujeto y el conocimiento del mundo que nos rodea, por lo que estudiar el lenguaje implica también reconocer en él las estructuras conceptuales que conforman nuestro conocimiento del mundo. En este sentido, es posible establecer un paralelismo entre, por ejemplo, nuestra capacidad de discriminar perceptivamente la información acústica o visual proveniente del mundo externo (el anuncio de la llegada del tren en una estación ruidosa o la focalización, en un cuadro, de la firma del pintor) y la segregación de información lingüística en términos de figura / fondo. Así, dos enunciados como 1a y 1b representan una misma realidad extralingüística (la existencia de dos objetos que se encuentran en una relación espacial de contacto), pero adoptando dos puntos de vista posibles, en función de la voluntad del hablante de destacar como entidad protagonista (figura o primer plano) uno u otro objeto de los dos que intervienen en la representación.

1a) El libro está sobre el cuaderno.

1b) El cuaderno está bajo el libro.

El segundo de los presupuestos mencionados sostiene la centralidad del lenguaje como instrumento simbólico de comunicación. En cuanto tal, para este marco teórico el significado cobra un papel fundamental en el análisis lingüístico. La GC concibe la lengua como un conjunto estructurado de unidades simbólicas (o *construcciones*<sup>46</sup>), de distinta complejidad, formadas por un componente semántico y otro formal, tal y como se ilustra en la figura 2.1.

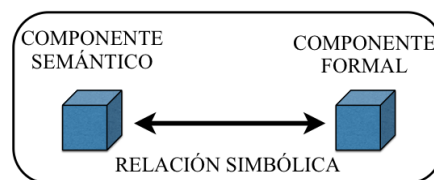


Figura 2.1. Unidad lingüística simbólica

El componente semántico de cada una de estas unidades encarna una determinada configuración conceptual, es decir, un significado, expresado mediante

<sup>46</sup> Utilizamos los términos *unidad lingüística* y *construcción* como sinónimos.

una forma lingüística específica (su componente formal). Las unidades simbólicas que conforman el lenguaje se distribuyen en un *continuum* sintáctico-semántico, sin que pueda establecerse una frontera nítida entre ambos tipos de conocimiento lingüístico. En este sentido, la GC rechaza la visión del modelo componencial con el que afrontan el análisis gramatical otras teorías sintácticas (Croft 2001: 14-15). Así, la información fonológica, sintáctica y semántica de una determinada unidad no es vista como información perteneciente a tres componentes separados de la representación gramatical, sino que se postula su asociación mediante una unión simbólica y convencional que estructura la unidad gramatical misma.

La idea de significado que defiende la GC presupone límites difusos entre lo lingüístico y lo extralingüístico, y, por consiguiente, entre lo semántico y lo pragmático. Siendo esto así, la GC opta por una representación del significado en términos connotativos o enciclopédicos, lo que equivale a reconocer que los conceptos léxicos, en lugar de responder a restrictivas descripciones denotativas (como las que encontraríamos en un diccionario), han de entenderse, más bien, como puertas de acceso a un vasto conjunto de conocimiento conceptual subyacente (Langacker 2008: 39). Este conocimiento, que se activa selectivamente cuando usamos o interpretamos las unidades lingüísticas en cuestión, tiene un origen fundamentalmente experiencial, basado en nuestra interacción directa con el mundo. El significado de la unidad léxica *casa*, por ejemplo, se apoya en un sustrato conceptual que abarca, entre otras cosas, nuestro conocimiento acerca de su estructura y composición (las partes que la conforman, tanto externas como internas), el hecho de que forma parte integrante de una categoría superior llamada ‘vivienda’ (y que se contrapone, por ejemplo, a *piso*), ciertas presuposiciones acerca de su comodidad, nuestra tendencia a identificarla con el hogar o su relación con la familia.

Las unidades que forman una determinada lengua se adquieren y se usan en determinados contextos socioculturales a través de la interacción entre individuos. Estas unidades han de ser entendidas como patrones recurrentes de actividad neuronal, rutinas cognitivas sedimentadas que activamos cuando hablamos o entendemos algo que se nos dice en una determinada lengua. Se trata de unidades dinámicas de procesamiento que mantienen una estrecha relación de dependencia con otras habilidades y fenómenos no lingüísticos, tales como la asociación, la percepción, la abstracción, la categorización, la cosificación, el ritmo, la secuenciación temporal y el

control motor (Langacker 2008: 216-217). El origen de estas unidades dinámicas se encuentra en lo que Langacker denomina *eventos de uso*, es decir, ejemplos de uso real del lenguaje considerados en toda su especificidad y complejidad (Langacker 2008: 220, 457). Dichas unidades, prescindiendo de su tamaño y de la clase a la que podamos atribuirles, se fraguan a partir de la abstracción y el reforzamiento de las características comunes y recurrentes presentes en múltiples eventos de uso, estableciéndose como rutinas cognitivas; a este proceso de abstracción es a lo que, en GC, se denomina proceso de *esquematización* (Langacker 2008: 16). Las unidades resultantes de dicho proceso (*esquemas*) funcionan como patrones abstractos y esenciales no solo para los eventos de uso que están en su origen, sino también para la construcción y la interpretación de nuevas expresiones en la interacción.

El tercer supuesto que asume la GC es que el lenguaje constituye un reflejo de nuestra capacidad de categorización. El lenguaje vehicula, procesa, organiza y almacena la información del mundo imprimiéndole una determinada perspectiva: “Language is a repository of world knowledge, a *structured collection of meaningful categories* [cursiva nuestra] that help us deal with new experiences and store information about old ones” (Geeraerts y Cuyckens 2007: 5). La GC recurre al término *construal* para indicar la operación por la que estructuramos lingüísticamente, en un modo o en otro, la representación conceptual de una determinada realidad:

[construal] Relates to the way a language user chooses to ‘package’ and ‘present’ a conceptual representation as encoded in language, which in turn has consequences for the conceptual representation that the utterance evokes in the mind of the hearer. This is achieved by choosing a particular focal adjustment and thus linguistically ‘organising’ a scene in a specific way. In so doing, the speaker imposes a unique construal upon that scene [...] (Evans 2007: 40-41).

Metafóricamente hablando, y haciendo asimilable el concepto a nuestra percepción visual, se trata del modo en el que “vemos” una determinada escena de la realidad. La discriminación de la información en fondo/figura, a la que hemos hecho mención más arriba, es solo una de las distintas dimensiones que tienen cabida en esta operación de configuración estructural<sup>47</sup>. La noción de *construal* o estructuración

---

<sup>47</sup> Véase Langacker (2008), cap. 3, para otras facetas que forman parte de la operación de estructuración conceptual.

conceptual es aplicable también desde una perspectiva interlingüística; en este sentido, la GC asume que las lenguas del mundo *construyen* lingüísticamente la realidad, codificando aspectos que pertenecen a la manera de ver y entender el mundo de sus hablantes, y que, por tanto, dicha construcción esta sujeta, necesariamente, a variación interlingüística<sup>48</sup>. La cuestión de la diversidad interlingüística en la estructuración conceptual del conocimiento (2.2), es un aspecto especialmente significativo desde la óptica de la enseñanza de una lengua extranjera. Es común, por ejemplo, encontrar, en distintas lenguas, palabras que designan conceptos que no presentan equivalente lingüístico en otras, así como diferencias en el grado de especificidad o precisión con el que los hablantes de distintas comunidades categorizan y codifican lingüísticamente un cierto aspecto de realidad; por ejemplo, ingleses, holandeses y alemanes establecen diferencias en la categorización de un fenómeno meteorológico como el de la niebla. Si bien tanto los ingleses como los holandeses cuentan con tres categorías léxicas para segmentar lo que en la realidad física es un *continuum* basado en la mayor o menor densidad del fenómeno, los límites entre unas y otras categorías dentro del *continuum* no se corresponden en ambas lenguas, como es posible observar en la figura 2.2.

|                   |                                                                                      |       |       |
|-------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|-------|-------|
| weather continuum |  |       |       |
| English culture   | fog                                                                                  | mist  | haze  |
| Dutch culture     | mist                                                                                 | nevel | waas  |
| German culture    | Nebel                                                                                |       | Dunst |

Figura 2.2. Categorización léxica mediada culturalmente (Radden y Dirven 2007: 5)

<sup>48</sup> La GC forma parte de un subgrupo de teorías denominadas *Gramáticas de la construcción*, las cuales sostienen la importancia de la *construcción* (emparejamientos simbólicos convencionales de forma y significado) como unidad fundamental del análisis gramatical. La mayor parte de ellas asumen que nuestra representación mental del lenguaje tiene su origen en el uso, y, por tanto, en un aprendizaje inductivo motivado por el *input* lingüístico. En González-García (2012: 249-253) es posible encontrar una clasificación de los distintos modelos de gramáticas de la construcción, así como de distintas aproximaciones teóricas (los llamados enfoques constructivistas) que, a través del concepto de *construcción*, han favorecido un acercamiento de posiciones entre distintas propuestas formalistas y otras de corte funcionalista o cognitivo. Véase también Croft (2007: 479-498).

El alemán, por otra parte, subdivide este *continuum* en tan solo dos categorías: *nebel*, para hacer referencia a una niebla de mayor espesor, y *dunst*, para indicar lo que en español definiríamos como *neblina*.

La variación en la estructuración lingüística de la realidad se refleja en todo el *continuum* de unidades simbólicas de una lengua, por lo que no afecta únicamente a unidades léxicas, de significado más tangible, sino también a las gramaticales, cuyo significado presenta un carácter más abstracto. En este sentido, por ejemplo, las lenguas pueden diferir en el modo en el que sus hablantes dan cuenta de los eventos de movimiento (Cadierno 2008a, 2008b; Hijazo-Gascón, Cadierno e Ibarretxe-Antuñano 2019<sup>49</sup>). Asimismo, el hecho de que [*ser/estar* + adjetivo] presente tantas dificultades para la mayor parte de aprendices de español se debe precisamente al hecho de que, en esta lengua, la diferencia que entraña el uso de uno u otro verbo copulativo en combinación con cierto adjetivo refleja una diferencia conceptual a la que los hablantes de otras lenguas no se ven obligados a atender lingüísticamente. Desde este punto de vista, como sostiene Slobin (1996) en su teoría del *thinking for speaking*, las distintas lenguas imponen determinados requisitos atencionales a sus hablantes, es decir, aspectos que estos han de considerar cuando pretenden dar forma lingüística a sus pensamientos en cada acto de comunicación:

[...] the expression of experience in linguistic terms constitutes thinking for speaking - a special form of thought that is mobilized for communication. [...] "Thinking for speaking" involves picking those characteristics of objects and events that (a) fit some conceptualization of the event, and (b) are readily encodable in the language. I propose that, in acquiring a native language, the child learns particular ways of thinking for speaking. (1996: 76)

En conclusión, y como hemos intentado ilustrar mediante la exposición de los tres principios clave de su aparato teórico, la visión que tiene la GC de cómo se *construye* el sistema lingüístico, de manera experiencial y a partir del *input*, hace de ella un enfoque basado en el uso, o lo que es lo mismo, un enfoque *construccionista*.

---

<sup>49</sup> Véase esta última referencia para una revisión de estudios en relación con la adquisición de la expresión del movimiento en español LE/L2.

En la próxima sección ahondaremos en la importancia que reviste el *input* para explicar el proceso de adquisición dentro de los enfoques basados en el uso.

## **2.2 *Input* lingüístico y adquisición**

A diferencia de los modelos innatistas, que consideran que el *input* lingüístico por sí mismo resulta pobre e insuficiente para generar el sistema de reglas de la L1 sin contar con la intervención de un dispositivo biológico específico (Chomsky 1975, 1988; Pinker 1994), los enfoques basados en el uso le conceden un papel de primera magnitud en el proceso de adquisición de una lengua, ya sea esta una L1 o una L2. Desde esta perspectiva, el conocimiento lingüístico se construye a partir de ejemplos específicos, de enunciados concretos proferidos en situaciones reales de comunicación y mediante el uso de distintos mecanismos generales de aprendizaje. De manera que el lenguaje se adquiriría por exposición, siendo factores claves para su aprendizaje la frecuencia y la repetición de las unidades lingüísticas con las que entran en contacto los aprendices en el *input*:

Conventional units are abstracted from usage events: actual instances of language use, in their full phonetic detail and contextual understanding. A crucial factor in this process is the reinforcing of features that recur across a sufficient number of such events. Since every usage event is unique at the level of fine-grained detail, the recurring commonalities are apparent only at a certain level of abstraction (Langacker 2008: 81).

Para los enfoques basados en el uso, de entre la multiplicidad de estímulos lingüísticos, los niños que aprenden una L1 son capaces de generalizar esquemas o patrones cuya utilidad es decisiva para el conocimiento, creación y consolidación de la lengua a la que se ven expuestos:

Children thus learn first to comprehend and produce whole utterances they have heard other people using, although they may do this initially in child-like form (e.g., they may learn just one part of the adult's utterance to express the entire communicative intention —a so called holophrase—). Over time, children then learn to extract from these utterances words and other functionally significant pieces of language for future use as constituents in other utterances. In



addition, as in all areas of their cognitive and social development, children gradually begin to construct abstract categories and schemas —out of both whole utterances and utterance constituents such as words and phrases— for comprehending and producing linguistic creations that they have never before heard. This process operates differently for different languages, of course, although with some universal features across languages as well. (Tomasello 2007: 1092 —1093).

En este sentido, la adquisición lingüística procedería por grados, de manera inductiva, siendo la aparición reiterada de unidades concretas en el *input* el paso imprescindible para poder llevar a cabo la generalización de unidades o patrones lingüísticos cada vez más abstractos. Los tres estadios fundamentales de este proceso (figura 2.3) serían: 1) la segmentación del *input*, 2) la detección de patrones y 3) la extensión de patrones (Madlener 2015: 36).



Figura. 2.3. Estadios clave del proceso de adquisición según los enfoques basados en el uso

En un primer momento los niños segmentan pedazos comprensibles del *input* al que se ven expuestos, interiorizándolos, sin analizarlos, como asociaciones de forma / función. Se trata de construcciones idiosincrásicas, fijas y prefabricadas —*chunks*—, que requieren de una frecuente repetición para su consolidación y consecuente memorización / automatización. Un segundo estadio se produce cuando comienzan a analizar las diferencias y similitudes presentes entre esas construcciones, es decir, a reconocer, a partir de ellas, patrones con distintos grados de abstracción y generalidad, en forma de *esquemas constructivos*. Por último, estos patrones alcanzan un mayor grado de generalización y flexibilidad, haciéndose más productivos y extendiéndose a

ítems no familiares, sobre la base de analogías funcionales y de inferencias a partir de cálculos probabilísticos<sup>50</sup>.

De este modo, por ejemplo, la adquisición de la construcción locativa con *estar* en español<sup>51</sup> partiría del contacto del niño con distintas ocurrencias — específicas y recurrentes— en el *input*, tales como *estoy en casa*, *la pelota está en la caja*, *¿estás en el parque?*, *estoy aquí*, *¿estás ahí?*, *está debajo de la mesa*, lo que le permitiría generar esquemas semiproductivos (también llamados *esquemas enunciativos*) con distintos grados de especificidad, del tipo [*estar en X*] o [*estar + LOCALIZACIÓN*]. Mientras que el primero de estos patrones daría cuenta únicamente de las tres primeras ocurrencias, el último patrón, debido a su mayor grado de abstracción, permite englobarlas todas, dado que la noción de localización puede expresarse estructuralmente de diversos modos, no solo mediante un SP del tipo [en X]. El paso sucesivo sería la creación de esquemas aún más abstractos, pero potencialmente más productivos, presumiblemente relacionados también con otras construcciones que podrían incluir ciertos verbos semicopulativos como *quedarse* o *ponerse*, vinculados también a la noción de estado: [VERBO DE ESTADO] + [LOCALIZACIÓN].

Los tres estadios mencionados más arriba se manifestarían de manera desigual en relación con distintas partes del sistema lingüístico emergente (la interlengua), en función del grado de desarrollo del sistema mismo en un determinado momento (Madlener 2015: 36).

Para los enfoques basados en el uso, la frecuencia del *input* constituye un factor clave en el proceso de adquisición de una lengua (Ellis 2002; Bybee 2008). Cuando se habla de frecuencia del *input* es posible distinguir entre la frecuencia de ocurrencias (*token frequency*) y la de tipos (*type frequency*). Mientras que la primera hace referencia a la frecuencia de aparición de determinados ítems específicos en el *input*, la segunda está relacionada con la frecuencia con la que un determinado patrón lingüístico se ve representado a través de distintos ítems (Bybee 2008: 218). Así, por ejemplo, la frecuencia de ocurrencias de un enunciado como *mamá está aquí* se

---

<sup>50</sup> Las propuestas de sobregeneralización (piénsese, por ejemplo, en la asimilación de formas irregulares a regulares en la formación de participios: *\*abrido* por *abierto* o *\*hacido* por *hecho*) son una manifestación tangible, en el *output* de los hablantes, de la transición entre la especificidad de los ítems lingüísticos y la generalidad de reglas esquemáticas de formación (Tomasello 2000b).

<sup>51</sup> Las siguiente es una reconstrucción aproximada, sin pretensión de exhaustividad, de los pasos implicados en la adquisición de la construcción en cuestión.

corresponde con el número de veces que se repite, tal cual, en el discurso, dicho enunciado; por el contrario, la frecuencia de tipos haría relación a la cantidad de variaciones concretas a que daría lugar el patrón sobre el que está construido ese enunciado ([X + está + localización]), como, por ejemplo: *papá está aquí*, tu *hermanito está aquí* o *mamá está en casa*.

En el sistema lingüístico en desarrollo del hablante conviven simultáneamente ambos tipos de unidad, ocurrencias y tipos, con distintos niveles de especificidad y generalidad, dando lugar a un equilibrio entre conocimiento específico y general derivado de las características presentes en el *input*:

Specific *input* characteristics such as the frequency of individual verbs, relative sizes of different verb classes, and categorical as opposed to probabilistic constraints affect learners' emerging balance between item-specific and item-general knowledge, that is, their tendency to conservatively restrict constructions to familiar items or more liberally generalize constructional knowledge to novel items (Madlener 2015: 32).

Suele considerarse que la frecuencia elevada de una misma ocurrencia lleva al afianzamiento de su representación mnemónica, lo que facilita su posterior recuperación, mientras que la frecuencia de tipos, que daría como resultado la creación de esquemas más abstractos facilitaría la producción creativa de nuevos ítems lingüísticos (Bybee: 2008, 2010).

Si bien la frecuencia del *input* es un factor de indudable relevancia en el proceso de adquisición lingüística, no es el único. La frecuencia está directamente interrelacionada con otros aspectos que pueden condicionar también el momento y la rapidez de adquisición de las construcciones presentes en el *input* (Tribushinina y Gillis 2017: 21-27), entre ellos: 1) la detectabilidad, 2) la fiabilidad, 3) la carga funcional, 4) la preeminencia conceptual, 5) la complejidad conceptual y 6) la importancia comunicativa. A continuación, pasaremos a describir, brevemente, cada uno de ellos.

La *detectabilidad* hace referencia a nuestra capacidad de percibir ciertos datos en el *input*. Una determinada construcción puede resultar frecuente pero mínimamente perceptible, lo que puede dificultar o retrasar su adquisición. La *fiabilidad*, por otro lado, tiene que ver con la posibilidad de relacionar, de manera

transparente y sin ambigüedades, la forma y la función de una construcción meta. Cuanto más opaca o inconstante sea esa relación, mayor esfuerzo y tiempo requerirá su adquisición.

El tercero de los factores, la *carga funcional*, está también relacionado con la frecuencia de exposición al *input*, puesto que se considera que el uso recurrente de un determinado elemento (un fonema o un rasgo), siempre y cuando presente un valor funcional elevado, conlleva una adquisición más rápida de dicho elemento.

Asimismo, se ha observado también cómo ciertas categorías léxicas preceden a otras en la adquisición, incluso cuando su frecuencia de uso, comparativamente, pueda resultar menor en el *input*. Esto parece deberse al hecho de que algunas demuestran tener cierta *preeminencia conceptual*, resultando mayormente accesibles. Es el caso, por ejemplo, de los sustantivos en comparación con una categoría gramatical cerrada como la de las preposiciones.

La adquisición puede verse condicionada también por otros dos factores, como el de la *complejidad conceptual* o el de la *importancia comunicativa* de determinado elemento. En ambos casos, y en relación con su adquisición, el efecto positivo de una aparición frecuente en el *input* de cierta construcción puede verse mitigado bien por la dificultad conceptual intrínseca de la construcción misma bien por su escasa relevancia a efectos comunicativos, motivando una más difícil y tardía adquisición.

Los enfoques basados en el uso no presuponen diferencias sustanciales en cuanto a los procesos involucrados en la adquisición de una L1 y de una L2, asumiendo que, en ambos casos, intervienen los mismos mecanismos generales de aprendizaje (Ellis 2008). A la luz de estos enfoques, las diferencias que tradicionalmente se han señalado entre ambos tipos de adquisición, debidas fundamentalmente a las condiciones en las que una y otra tienen lugar (Dabrowska 2017: 190), pueden interpretarse en términos constructivistas. Así, 1) la edad, 2) la experiencia lingüística previa, 3) el grado de exposición al *input*, 4) el contexto de interacción y 5) la modalidad (explícita o implícita) con la que tiene lugar el aprendizaje son factores que inciden, en mayor o menor medida, en el modo y en la eficacia con la que los aprendices de una L1 o de una L2 consiguen construir el sistema de unidades simbólicas que caracteriza la lengua meta.

En el caso de la L1, la adquisición se produce en edad temprana, sin que medie previamente conocimiento lingüístico alguno, con una exposición constante e ingente

al *input* y en un contexto familiar de interacción donde el aprendizaje es de carácter implícito. En el caso de la adquisición de una L2, por el contrario, muchos de los factores mencionados están sometidos a mayor grado de variabilidad, por lo que resultan más inestables de lo que son en la L1. Así, por lo que respecta la L2, la edad de adquisición es necesariamente posterior (aunque en distinta medida) a la de la L1<sup>52</sup>. Asimismo, los aprendices de una L2 cuentan con el conocimiento previo, ya consolidado, del conjunto de construcciones simbólicas que caracterizan su L1, y que actúa como mediador en la adquisición del nuevo sistema lingüístico. Por lo que se refiere al grado de exposición, el aprendiz de una L2, al menos en un contexto reglado, recibe una cantidad inferior de *input* —y de distinto tipo— respecto al que recibe quien adquiere una L1<sup>53</sup>; en este tipo de contexto, además, suele estar previsto algún tipo de instrucción explícita.

Si en el caso de la L1 la norma es que la adquisición se produzca de manera exitosa, no puede decirse lo mismo de la adquisición de una L2 (Ellis 2008: 383). Desde un punto de vista construccionista, gran parte de la dificultad en la adquisición de una L2 radica, por un lado, en el hecho de que los aprendices deben afrontar la construcción de un nuevo conjunto de unidades simbólicas partiendo del propio sistema lingüístico (Ellis y Cadierno 2009: 112) y, por otro, en que, para llevar a cabo este proceso, cuentan con una limitada exposición al *input*. Durante el proceso de desarrollo de la interlengua, las construcciones propias de la L2 entran en competición directa con las que forman parte la lengua materna de los aprendices; estas últimas son unidades ya consolidadas —rutinas bien establecidas— que imponen una determinada visión sobre la realidad (2.1.1) y que tienden a condicionar el modo en el que los aprendices procesan la L2, dando lugar a posibles transferencias y/o interferencias. Desde este punto de vista, si es posible pensar en la L1 como en un conjunto de construcciones que reflejan un cierto *thinking for speaking*, es decir, un

---

<sup>52</sup> En caso contrario, las lenguas en cuestión se consideran, paritariamente, lenguas maternas.

<sup>53</sup> Otros contextos de aprendizaje, como el contexto natural o los contextos mixtos (que suponen una mezcla entre el contexto natural y el reglado) pueden variar a este respecto. De hecho, puede considerarse que la diferencia en el grado de exposición del aprendiz al *input* durante el proceso de adquisición depende en gran parte del tipo de contexto en el que esta tiene lugar. Estos contextos pueden clasificarse, siguiendo una escala de menor a mayor grado de exposición, en: 1) contextos reglados, 2) contextos naturales y 3) contextos mixtos. En lo sucesivo ha de considerarse que la alusión a la escasa exposición al *input* lingüístico hace referencia, básicamente, a los contextos de instrucción formal no naturales.

determinado modo de guiar la representación y configuración lingüística de la realidad, la L2 puede concebirse como un conjunto alternativo de construcciones que requiere, por parte de los aprendices, una operación de *rethinking for speaking* (Robinson y Ellis 2008), o lo que es lo mismo, de reconocimiento y adopción de nuevas maneras convencionalizadas —motivadas culturalmente— de representación conceptual y lingüística.

La adquisición de una L2, por tanto, pasa por el aprendizaje de un conjunto nuevo de unidades simbólicas convencionales que, diferenciándose de las de la L1, permita a los aprendices construir un sistema de representación alternativo de la realidad. En este sentido, el gran reto desde el punto de vista didáctico es encontrar la manera de intervenir en la enseñanza de esas construcciones a partir de la optimización de un *input* lingüístico limitado. En las dos próximas secciones examinaremos los patrones fundamentales de instrucción gramatical que han marcado históricamente el desarrollo de la enseñanza de segundas lenguas (2.3), así como las ventajas que puede ofrecer el marco teórico de la GC, en conjunción con la atención a la forma, para el aprendizaje gramatical de una L2 (2.3.1).

### **2.3 Principales tendencias en la enseñanza gramatical de la L2**

En el ámbito del aprendizaje de una L2, el papel de la gramática en las aulas ha constituido siempre una cuestión de debate y de constante controversia<sup>54</sup>. Históricamente, se ha oscilado entre la consideración de la gramática como: 1) objetivo primario del aprendizaje lingüístico, 2) componente integrante de la competencia comunicativa (Canale y Swain 1980) o 3) elemento marginal —e incluso prescindible— dentro de enfoques comunicativos más o menos radicales. Estas posturas, en función de su principal foco de interés (la forma lingüística o la comunicación), se ven reflejadas en dos opciones didácticas en la historia de la enseñanza de la gramática (Long y Robinson 1998: 1) la atención a las formas (*focus on form*; de ahora en adelante AFS) y 2) la atención al contenido (*focus on meaning*; de ahora en adelante AC). La primera de ellas se caracteriza por centrar la atención de los aprendices en el código lingüístico, sin mayor preocupación por la dimensión

---

<sup>54</sup> Para una revisión de dicho papel a lo largo del tiempo pueden consultarse Ortega Olivares (1988) y Keck y Youlin (2014).

comunicativa de la L2. La AFS es característica de métodos sintéticos<sup>55</sup> como el de la gramática—traducción o el audiolingüístico. En ellos, los aprendices reciben información explícita y sistemática sobre las unidades y reglas gramaticales de la lengua objeto, sobre la base de un *syllabus* preestablecido y siguiendo criterios como su frecuencia o la percepción de su dificultad. El objetivo es el dominio del conjunto de unidades que conforman el sistema lingüístico en cuestión. Como señala Long (2015: 21) el mayor problema de estos métodos está en el hecho de que sus presupuestos no encuentran correspondencia con lo que conocemos hoy en día sobre los procesos de adquisición:

The basic problem with the synthetic approach and with *focus on forms* is the assumption that learners can and will learn what they are taught when they are taught it, and the further assumption that if learners are exposed to ready-made target versions of L2 structures, one at a time, then, after enough intensive practice, they will add the new target versions, one at a time, to their growing native-like repertoire. [...] If structures could really be learned on demand, accuracy and acquisition sequences would reflect instructional sequences, but they do not (Long 2015: 22).

Por otro lado, la AC representa una práctica didáctica, característica de los enfoques comunicativos surgidos a partir de finales de los años 70, que pretende centrar la atención de los aprendices en la dimensión comunicativa de la L2, reduciendo o incluso excluyendo —en sus versiones más radicales<sup>56</sup>— la presencia de la instrucción gramatical en el aula. Si bien la AC presenta indudables ventajas sobre la AFS, como por ejemplo el uso de un *input* más rico y realista y la mayor motivación que puede desprenderse de la posibilidad de usar la lengua con fines comunicativos (Long 2015: 25), la falta de atención a la instrucción formal conlleva también una serie de limitaciones que ha puesto en evidencia la investigación sobre adquisición de una L2. Así, el análisis de distintas experiencias de programas de inmersión lingüística entre los años 80 y 90, sobre todo en Canadá (Swain y Lapkin 1989, Genesee 1987,

---

<sup>55</sup> Se consideran métodos sintéticos aquellos en los que la L2 constituye el *objeto* de instrucción. Los métodos analíticos, por el contrario, son aquellos en los que la lengua es considerada *medio* de instrucción (Long 2015: 20).

<sup>56</sup> Como es el caso del método natural (Krashen y Terrell 1983), entre otros métodos analíticos.

entre otros), ha evidenciado cómo una situación de inmersión y exposición prolongada al *input* de la L2, pero donde no se proporciona instrucción gramatical, da como resultado un escaso nivel de corrección en determinadas formas lingüísticas, favoreciendo situaciones de fosilización. Por otro lado, hoy en día hay evidencia de que el aprendizaje de la L2 resulta más eficaz con instrucción gramatical que sin ella (Long 1983; Ellis 1984, 1985, 1990; Norris, Ortega 2000), al menos por lo que se refiere a la rapidez con la que esta se lleva a cabo y al nivel de dominio lingüístico alcanzado.

A partir de los años 90 del siglo pasado, quienes asumen que la adopción de una perspectiva comunicativa en la enseñanza de una L2 puede ser conciliable con la instrucción gramatical, dan pie a la aparición de una tercera opción didáctica conocida como *atención a la forma* (*focus on form*; a partir de ahora AF; Long 1991; Long y Robinson 1998; Doughty y Williams 1998). El objetivo de la AF es dirigir la atención de los estudiantes hacia ciertas formas lingüísticas mientras se está trabajando desde la perspectiva del foco en el significado, es decir, desde la perspectiva de la comunicación (Long 1991: 45-46). La AF permite enfatizar tanto la importancia del uso comunicativo del lenguaje, centrado en el aprendiz, como el tratamiento específico de áreas problemáticas de la gramática de la L2. En otras palabras, la AF es una invitación a que los estudiantes establezcan una conexión consciente entre forma, significado y función.

Por su atención a las relaciones entre forma y significado, así como por su consideración de la dimensión comunicativa del lenguaje, la AF es una propuesta didáctica que consigue superar la dicotomía tradicional entre la AFS y la AC, proponiéndose el doble objetivo de conjugar la corrección formal y la fluidez lingüística.

Distintos estudios que han medido el efecto de varios tipos de AF sugieren que centrar la atención de los aprendices en la dimensión formal de la lengua dentro de un contexto comunicativo repercute positivamente en la adquisición (Spada 1987; Spada y Tomita 2010; Doughty y Williams 1998). La importancia de la atención para el aprendizaje de la L2 ha sido señalada, entre otros, por Schmidt (1990, 1995, 2010), quien ha subrayado la idea de que solo aquello que el aprendiz nota de forma consciente en el *input*, es susceptible de ser efectivamente aprendido (Schmidt 1995: 20). En su *Teoría de la atención*, el autor sostiene que, a diferencia de lo que sucede



con la L1, cuyo aprendizaje se realiza de manera implícita, una buena competencia y corrección gramatical en la L2 requiere de procedimientos concretos que dirijan la atención hacia las formas del *input*, de modo que los aprendices puedan tomar conciencia de ellas<sup>57</sup>.

Las propuestas de AF pueden variar en función de parámetros como la modalidad reactiva o proactiva de su implementación, así como por el menor o mayor grado de explicitud con el que se dirige la atención de los aprendices hacia la forma lingüística (Ellis 2015: 1)<sup>58</sup>. Por lo que se refiere al primer parámetro, se habla de *foco reactivo* cuando este surge de manera incidental. En estos casos, y al hilo de la comunicación, el profesor (o incluso un alumno) puede decidir llamar la atención de un aprendiz sobre determinada forma errónea detectada en su producción. El *foco proactivo*, sin embargo, no es incidental, sino que responde a una acción programada del docente cuando este siente la necesidad de intervenir sobre algún aspecto concreto de la L2; se trata, por tanto, de un procedimiento intencional.

Por otro lado, el mayor o menor grado de explicitud de la AF se entiende mejor desde la perspectiva de un *continuum*, a lo largo del cual encuentran cabida distintas técnicas y procedimientos didácticos<sup>59</sup>.

---

<sup>57</sup> A diferencia de la AC, tanto la AF como la AFS presuponen la aceptación de algún tipo de relación entre el conocimiento metalingüístico explícito y el conocimiento gramatical implícito, lo que justifica su preocupación por el tipo de instrucción formal que se proporciona a los aprendices. Es la asunción de este tipo de relación lo que ha hecho que, dentro de los estudios de adquisición, se haya abierto camino una rama específica que se ocupa de la influencia y el peso de la instrucción formal en los procesos de adquisición de segundas lenguas, la denominada *Instructed Second Language Acquisition* (ISLA, por sus siglas en inglés). Su principal objetivo es determinar en qué medida la manipulación externa (por ejemplo, la realizada a través del *input*) puede condicionar o afectar a la adquisición lingüística (VanPatten y Benati 2010: 6). Véase Long (2015: 25-26) para una explicación sobre las razones por las que el aprendizaje de una L2 no puede llevarse a cabo prevalentemente de manera implícita.

<sup>58</sup> Para una distinción de las tres principales concepciones teóricas sobre la AF en base a la diversa consideración de los parámetros aquí mencionados, véase Ortega (2001: 18-23)

<sup>59</sup> En la figura 2.4 se recogen ocho posibles técnicas de AF que presentan grados distintos de explicitud. En Ortega Olivares (2014) pueden verse ejemplos de implementación de alguna de ellas para la creación de actividades didácticas en el ámbito del español LE/L2. Véase también Nassaji y Fotos (2011) para una panorámica que pretende acercar a los profesores los avances teóricos y metodológicos de AF para su aplicación a la enseñanza gramatical de la LE/L2.

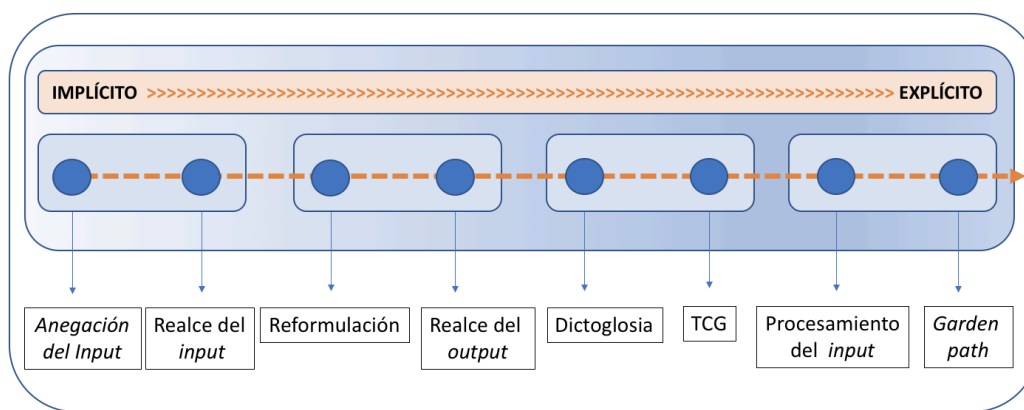


Figura 2.4 Algunas técnicas de foco en la forma (adaptado de Doughty y Williams 1998)

El menor grado de explicitud de las técnicas incluidas en la figura 2.4 está representado por la aneagación y por el realce del *input*. La primera de ellas consiste en proporcionar un *input* con una gran densidad de ocurrencias de la forma meta. El objetivo es proporcionar múltiples posibilidades de que los aprendices la noten y puedan así dirigir su atención hacia ella. El realce del *input* (Nassaji y Fotos 2011: 41-42), por otra parte, pretende dirigir la atención de los aprendices hacia la forma meta, destacando, tipográfica o prosódicamente, algunos de sus rasgos. Así, por ejemplo, si se trata de formas escritas, estas pueden aparecer en negrita, subrayadas o con un carácter peculiar, mientras que, con las formas orales, el realce puede realizarse modulando el tono de voz. Ambas técnicas pueden ser usadas juntas, duplicando las posibilidades de atraer la atención de los aprendices a la forma meta.

Dos técnicas algo menos implícitas son la reformulación y el realce del *output*<sup>60</sup>. Ambas pueden considerarse procedimientos relacionados con la negociación de la información. La reformulación, muy frecuente en las aulas de segundas lenguas, consiste en la reestructuración, por parte del profesor, de la producción errónea de los aprendices, con el intento de preservar su significado e intención comunicativa<sup>61</sup>. A través de la reformulación los aprendices tienen mayores oportunidades de percibir la distancia entre su interlengua y la lengua meta (Long y Robinson 1998: 25). Por otro

<sup>60</sup> En líneas generales, el grado de explicitud de las técnicas y procedimientos de la AF es mayor cuanto más se involucre a los aprendices a nivel de reflexión, discusión o procesamiento de la forma en cuestión (Doughty y Williams 1998: 239). Asimismo, ha de tenerse en cuenta que la explicitud de algunas técnicas puede hacerlas más apropiadas para aprendices adultos, ya que pueden requerir una mayor capacidad cognitiva.

<sup>61</sup> Para una revisión bibliográfica de distintos estudios experimentales en torno a la reformulación como instrumento de evidencia negativa implícita, véase Ortega (2001: 42-61).

lado, el objetivo del realce del *output* es hacer notar a los aprendices, de manera más o menos indirecta, los errores presentes en su producción lingüística, de manera que estos puedan reelaborarla (Doughty y Williams 1998: 238-239). Uno de los varios recursos de los que se sirve esta técnica es el de la formulación de preguntas—guía para dirigir la atención de los aprendices hacia la porción del *output* donde se encuentra el error, como, por ejemplo: *¿María comeN? ¿Seguro?*

El quinto de los procedimientos de AF considerados es la dictoglosia (Wajnryb 1990). La dictoglosia prevé una reflexión metalingüística focalizada a partir de la reconstrucción colaborativa de un texto oral. La primera fase de la técnica consiste en el dictado de un breve texto en el que el profesor introduce una estructura meta que los aprendices no dominan aún. La siguiente fase comienza a partir de la segunda lectura, cuando estos han de intentar escribir la mayor cantidad posible de frases y palabras del texto. Una vez que los aprendices han tomado sus notas, da comienzo, en pequeños grupos, un trabajo de reconstrucción colaborativa del texto original, lo que genera una fase de reflexión metalingüística en torno a la estructura meta. La técnica prevé una fase final de puesta en común y corrección de las distintas versiones. La interacción colaborativa durante la cual los aprendices procesan sintácticamente el *input* repercutiría beneficiosamente en el nivel de corrección de su interlengua (Kowald y Swain 1994, Swain 1998).

Las TCG, o tareas de concienciación gramatical (Fotos y Ellis 1991; Rutherford 1987; Rutherford y Sharwood Smith 1988; Miquel López y Ortega Olivares 2014), tienen como principal objetivo el descubrimiento o la aplicación de conocimiento explícito sobre una determinada estructura gramatical problemática de la L2. Las TCG que pretenden que los aprendices lleguen al descubrimiento de ese conocimiento por sí mismos tienen carácter inductivo, mientras que aquellas que persiguen la puesta en práctica de un conocimiento previo —proporcionado explícitamente por el profesor— pueden considerarse deductivas<sup>62</sup>.

Entre las técnicas más explícitas de AF encontramos las actividades basadas en el modelo procesamiento del *input* (VanPatten: 1996, 2004a, 2004b), las denominadas *actividades de input estructurado* (Lee y VanPatten 1995). Este tipo de actividades, a las

---

<sup>62</sup> En Ortega Olivares (2014: 101-121) pueden verse distintos ejemplos, comentados, de ambos tipos de tareas.

que dedicamos más espacio en 2.4, se centran en intentar proporcionar oportunidades a los aprendices para procesar de manera óptima el *input* lingüístico, dirigiendo su atención hacia las relaciones entre forma y significado.

Por último, la denominada *garden path* (Tomasello y Herron 1988, 1989) es una técnica por la que se incita a los aprendices a sobregeneralizar las reglas de la L2, de modo que, cuando se presente un error fruto de esa generalización, pueda llamarse la atención sobre él, introduciendo y explicando la excepción correspondiente. Estos autores sostienen que la retroalimentación correctiva del error en el momento en que este se produce es más significativa y permite una mejor memorización de la forma que una explicación preventiva antes de su efectiva aparición.

Estas y otras posibles técnicas de AF (Doughty y Williams 1998), tanto dirigidas a la comprensión del *input* como a la producción, no son excluyentes, sino que pueden ser combinadas y utilizadas en distintos momentos según las necesidades y características específicas derivadas de la situación de aprendizaje. Si bien la investigación empírica ha demostrado tanto la validez de las técnicas implícitas como de las explícitas, estas últimas parecen resultar particularmente efectivas (Norris y Ortega 2000; Spada y Tomita 2010). En cualquier caso, la AF constituye un campo de estudio en pleno desarrollo, por lo que resulta imprescindible seguir indagando para intentar dar respuesta a distintas cuestiones todavía pendientes (Izumi 2012), entre ellas las relacionadas con: 1) la elección de las formas meta y la consecuente selección de los procedimientos de AF más adecuados, 2) el momento idóneo para la suministración de dichos procedimientos y la explicitación de los parámetros necesarios para determinarlo, 3) la conexión entre las distintas técnicas de AF y las variables individuales de los aprendices (edad, actitud, nivel, etc.), así como 4) la vinculación entre las distintas técnicas de AF y la utilización de instrumentos para medir los resultados alcanzados por los aprendices.

### **2.3.1. Atención a la forma y GC**

La atención a la forma resulta particularmente compatible con la visión del lenguaje que sostiene la GC, lo que se debe, sobre todo, al hecho de que se trata de un marco teórico que reconoce que las formas gramaticales están dotadas de significado:

[...] the view of meaning adopted by cognitive linguistics and the central role that meaning has in linguistic description makes it especially suited for a pedagogical option that explicitly focuses on form-meaning relations and the communicative functions of language (Cadierno 2008b: 264).

Además, es precisamente la centralidad e importancia que reviste el significado dentro del paradigma teórico de la GC la razón fundamental de su potencial didáctico (Langacker 2008; Achard 2008; Castañeda 2004, 2019b)<sup>63</sup>. En este sentido, es particularmente relevante su concepción del sistema lingüístico como un conjunto de unidades simbólicas formadas por dos polos inseparables, uno semántico y otro estructural (2.1.1), en claro paralelismo con la preocupación de la AF por atender —simultáneamente— a la forma y al significado lingüísticos. Desde la óptica de la GC, explicar y presentar una unidad lingüística equivale a dar cuenta de cómo un determinado contenido conceptual (su significado) se ve representado mediante cierta forma o expresión lingüística, es decir, de qué manera y mediante qué perspectiva se construye dicho contenido. Dicho de otro modo, equivale a explicitar una operación de estructuración conceptual (2.2.1) en la que hablante juega un papel de vital importancia, ya que es él quien, eligiendo entre el conjunto de unidades que conforman el sistema de la L2, decide de qué manera —y mediante qué perspectiva— presentar determinada escena de la realidad. De manera que, para la GC, las distinciones gramaticales se encuentran motivadas semánticamente, por lo que su presentación didáctica puede realizarse de manera parecida a la de las unidades léxicas, subrayando la estrecha relación existente entre su significado, sus condiciones de uso y su conformación estructural (Achard 2008).

El potencial explicativo de la GC puede contribuir al desarrollo de una gramática pedagógica que guíe la atención de los aprendices hacia las construcciones de la L2 (Broccias 2008: 82), siendo uno de sus principales retos didácticos el colocar a los aprendices en la situación de elegir —de manera consciente y motivada— entre

---

<sup>63</sup> Según Castañeda (2019b: 271), junto a la preminencia del significado, otras claves que facilitan la incorporación de los postulados de la LC al terreno de la enseñanza de la L2/LE son: 1) el uso de imágenes —tanto ilustrativas como explicativas— para la descripción de las construcciones de la L2/LE, 2) el reconocimiento de los procesos metafóricos y metonímicos en la base de muchas de esas construcciones y 3) la asimilación de patrones construccionales de distinto grado de abstracción, partiendo desde la especificidad de las muestras lingüísticas hasta la generación de esquemas o patrones comunes más genéricos (2.2).

las múltiples opciones de construcción que el nuevo sistema lingüístico pone a su disposición (Achard 2008)<sup>64</sup>. En este sentido, una instrucción gramatical eficaz debe prever una reorientación de la atención de los aprendices hacia los aspectos idiosincrásicos, las categorías y las construcciones de la L2, a menudo distintas de las de la L1 (Madlener 2015: 77). La AF se presenta así como un medio de instrucción gramatical que permite intervenir activamente en la optimización del *input* que reciben los estudiantes, facilitando —en especial a través de algunas de sus modalidades más explícitas— la operación del *rethinking for speaking*. La AF, a su vez, se ve favorecida por la adopción de un marco teórico como el de la GC, particularmente válido, como hemos señalado, para la descripción y enseñanza del conjunto de construcciones de la L2.

En la siguiente sección, profundizaremos en una de las técnicas más explícitas de AF vistas en 2.3, el procesamiento del *input*, ya que una parte de la propuesta didáctica que presentaremos en el capítulo 5 descansa precisamente en sus principios. Para ello, partiremos del análisis del modelo adquisicional de VanPatten (1996), modelo que comporta también una serie de implicaciones pedagógicas relevantes para la enseñanza y el aprendizaje gramatical de la L2.

### **2.3.1.1 Procesamiento del *input* e instrucción gramatical para la enseñanza de la L2**

La teoría del procesamiento del *input* (VanPatten: 1996, 2004b) investiga el modo en el que los aprendices de una L2 perciben y procesan el *input* gramatical al que están expuestos. Con la expresión “procesamiento del *input*” se hace referencia al conjunto de estrategias y de mecanismos utilizados por los aprendices para poner en relación una forma lingüística y su significado/función (VanPatten 2004a: 1), aspecto que constituye una parte esencial de la adquisición de una lengua. La teoría sugiere que las dificultades y limitaciones que manifiestan los aprendices en la adquisición de algunos aspectos formales de la L2 se deben a la implementación de determinadas estrategias

---

<sup>64</sup> Son varias las propuestas, descriptivas y/o aplicativas, que han contribuido a una exploración del español L2/LE desde la perspectiva de la LC/GC; entre ellas: Castañeda (2004, 2006, 2009, 2012 2014, 2019); Ibarretxe-Antuñano, Cadierno y Castañeda (eds.) 2019; Ruiz Campillo (2007, 2014), Llopis-García (2011), Llopis-García, Real Espinosa, Ruiz Campillo (2012), Delbecque (1990, 1996), Maldonado (1999, 2000, 2008), Acquaroni (2008), Fernández y Falk (2014). Otras contribuciones no directamente relacionadas con el español, sino con las ventajas de una aplicación de la LC a la adquisición y enseñanza de segundas lenguas (fundamentalmente el inglés) son: Dirven (1990), Achard y Niemeier (eds.) 2004, De Knop y De Rycker (eds.) 2008, Robinson y Ellis (2008), Littlemore (2009), Tyler (2012) o Evers-Vermeul y Tribushinina (eds.) 2017.

psicolingüísticas erróneas que estos ponen en marcha en el momento de procesar el *input*, lo que da como resultado una inadecuada representación gramatical de la L2.

Estas dificultades derivan, en último término, de los límites impuestos por su capacidad de procesamiento, límites por los que se ven obligados a priorizar el significado sobre la forma cuando están llevando a cabo una actividad de tipo comunicativo.

Son dos los principios fundamentales de la teoría que explican la prevalencia de estas estrategias erróneas de procesamiento: 1) el principio de la primacía del significado y 2) el principio del primer nombre<sup>65</sup>.

El primero de ellos sostiene que cuando los hablantes se encuentran involucrados en intercambios comunicativos, procesan el *input* dando prioridad al significado y no a la forma. Así, por ejemplo, los estudiantes españoles de inglés olvidan con frecuencia añadir la desinencia -s a la tercera persona singular de la conjugación verbal, lo que se debe al hecho de que normalmente ni la perciben ni la procesan, ya que su significado es redundante respecto al que aporta el sujeto del enunciado, necesariamente explícito en inglés. La estrategia que ponen en marcha los aprendices en este caso está representada por el subprincipio denominado *de preferencia léxica* (VanPatten 2004b), por el que, si en un enunciado o frase hay dos elementos que codifican la misma información semántica, uno léxico y otro gramatical, el aprendiz recurrirá al primero y no al segundo para obtener dicha información. De este modo, una vez que el hablante ha satisfecho su necesidad de información (determinar quién es el sujeto de cierta acción) no tiene necesidad de recurrir al rasgo gramatical en cuestión (la -s), dado que para él no tiene ya relevancia comunicativa.

El segundo principio, en cambio, se basa en la idea de que el orden en el que los aprendices encuentran los elementos en un enunciado o frase condiciona el hecho de que se les asigne uno u otro papel sintáctico. En concreto, el principio del primer nombre hace referencia a la tendencia de los aprendices a vincular el primer nombre o pronombre de un determinado enunciado o frase con la función de sujeto o agente. Así, por ejemplo, los aprendices anglófonos de francés L2 tienden a asumir que el primer elemento de la construcción causativa en francés realiza la función de sujeto, por lo que, un enunciado como *Jean fait faire la vaisselle à Paul*, es interpretado como

---

<sup>65</sup> Estos principios generales pueden subdividirse, a su vez, en varios subprincipios. En Benati y Lee (2008) puede verse un cuadro general que recoge distintas modificaciones aportadas por VanPatten en relación con estos principios a lo largo del tiempo (1996-2007).

*Jean is doing the dishes for Paul* (VanPatten y Wong: 2004), es decir, atribuyendo a Jean, y no a Paul, la acción de lavar los platos.

De la teoría del procesamiento del *input* se desprende que, para conseguir una correcta representación gramatical de la L2, es necesario intervenir en el modo en el que los aprendices procesan el *input*, ayudándolos a evitar las estrategias impropias de procesamiento y conduciéndolos a establecer y a consolidar mejores conexiones entre la forma y el significado de las unidades lingüísticas.

El modelo de procesamiento del *input* propuesto por VanPatten (figura 2.5) presenta una visión general de los procesos involucrados en la adquisición lingüística: los procesos de tipo I (fase de procesamiento del *input*), los de tipo II (fase de reestructuración) y los de tipo III (fase de acceso)<sup>66</sup>.

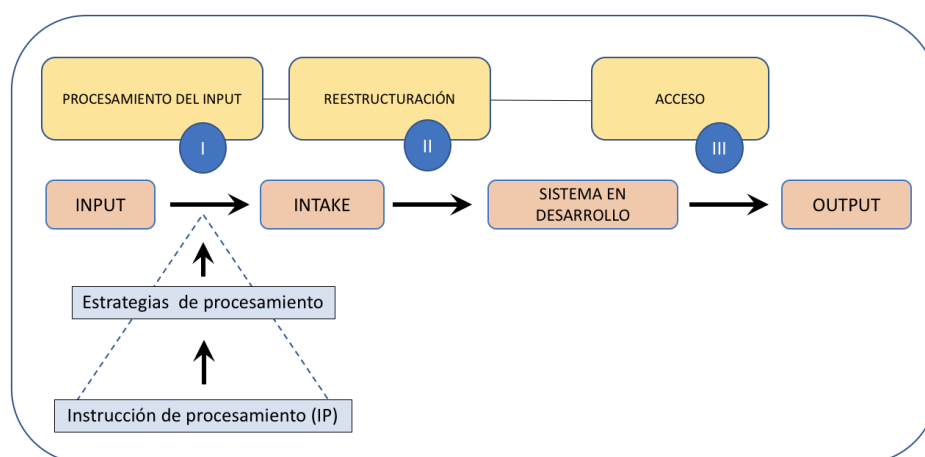


Figura 2.5. Modelo de procesamiento del *input* (adaptado de VanPatten 1996)

Los procesos de tipo I son los que intervienen cuando los aprendices concentran su atención en una cantidad limitada de datos del *input* de la lengua meta, manteniéndolos en la memoria de trabajo durante el proceso de comprensión (*intake*).

Los procesos de tipo II, en cambio, son aquellos que tienen que ver con la reestructuración de la interlengua del aprendiz, lo que sucede en caso de que este acabe por incorporar y almacenar los datos del *intake* en su sistema de conocimiento

<sup>66</sup> La Teoría del procesamiento del *input* no pretende ofrecer una visión completa y exhaustiva de los procesos de adquisición de segundas lenguas, sino focalizar la atención en la importancia del *input* que reciben los aprendices como recurso lingüístico clave para llevar a cabo la adquisición (VanPatten 2004b: 5). El rol que se le adjudica al *output* dentro de la teoría es un rol complementario respecto al del *input*, si bien no se considera que la producción pueda tener una recaída directa en la adquisición lingüística. A este respecto, véase también la nota 67.



lingüístico. Los procesos de tipo III, por último, son los que intervienen en el momento en el que los aprendices seleccionan las estructuras de que disponen para la comunicación, accediendo para ello a su interlengua.

La fase de procesamiento del *input*, caracterizada por el paso del *input* al *intake*, es la fase más importante dentro del modelo adquisicional de VanPatten. Se trata del momento en el que entran en juego las estrategias que llevan a los aprendices a construir una representación gramatical —a menudo deficitaria— de la L2. El presupuesto del que parte la teoría es que intervenir en el modo en que los aprendices procesan el *input* puede mejorar la calidad del *intake*, lo que, a su vez, puede provocar un efecto tanto en la reestructuración de la interlengua del aprendiz (procesos de tipo II) como en la fase de producción (procesos de tipo III). En este sentido, la principal implicación didáctica que se deriva de la teoría de procesamiento del *input* es que para asegurar una mejor adquisición lingüística es necesario mejorar el modo en el que los aprendices de una L2 procesan el *input*. Ese es el objetivo de la *instrucción de procesamiento* (de ahora en adelante IP; VanPatten 1996, 2004a, 2015), una práctica didáctica de AF caracterizada por proporcionar una instrucción gramatical encaminada a la creación de mejores conexiones entre el significado y la forma de las construcciones presentes en el *input* (VanPatten 1996, 60). Como manifestación de AF, la IP puede considerarse un modo eficaz de integrar la enseñanza de la gramática sin necesidad de renunciar por ello a la comunicación (Lee & VanPatten 1995, 94).

La IP se caracteriza por presentar dos fases, la fase de explicación y la fase de ejercitación (figura 2.6).

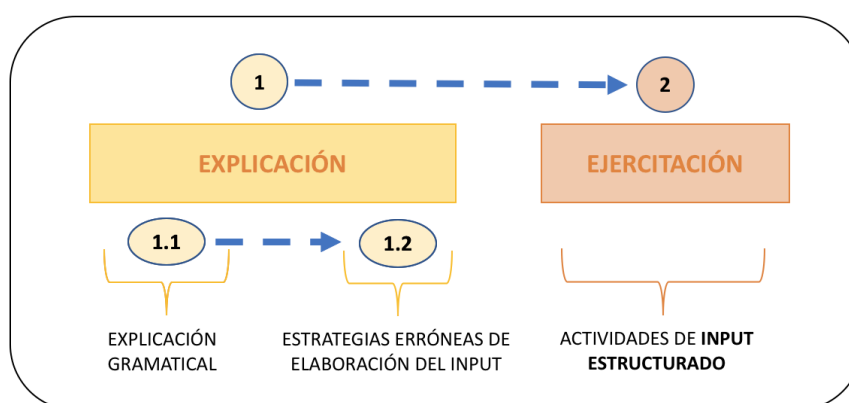


Figura 2.6. Fases de la instrucción de procesamiento (VanPatten 1996)

En la primera de ellas se proporciona información explícita sobre una determinada construcción gramatical, así como sobre las posibles estrategias impropias que los aprendices suelen encontrar durante su procesamiento.

Posteriormente, en la fase de ejercitación, se suministran una serie de actividades, denominadas *actividades de input estructurado* (de ahora en adelante AIE), cuyo objetivo es obligar a los aprendices a procesar la conexión entre la forma y el significado de la construcción meta. En estas actividades, el *input* que se les proporciona es un *input estructurado*, es decir, un *input* manipulado que permite evitar las estrategias impropias de procesamiento y favorecer una adecuada conexión forma/significado, lo que empuja a los aprendices a llegar al significado de la construcción pasando necesariamente por su forma.

La IP se presenta como un tipo de instrucción gramatical basada en la interpretación y la comprensión del *input*. No obstante, y dado que el *input* no es suficiente para desarrollar la capacidad de usar el lenguaje en un contexto comunicativo, según Lee & VanPatten (1995), a las actividades de procesamiento del *input* deberían seguir también actividades centradas en el *output*, al que le atribuyen la capacidad de favorecer la conciencia lingüística de los aprendices, además de propiciar la interacción (VanPatten 2003). Como alternativa a las tradicionales actividades mecánicas de producción de AFS (2.3), estos autores proponen el uso de actividades de *output* estructurado (de ahora en adelante AOE), centradas en la fase de *acceso* del modelo de adquisición (figura 2.5) y especulares respecto a las de procesamiento del *input*. Las AOE ponen al aprendiz en la situación de recuperar de su interlengua una

determinada forma para poder expresar un significado concreto en un contexto comunicativo específico<sup>67</sup>.

La investigación llevada a cabo en distintas lenguas en relación con la IP parece confirmar la eficacia de este tipo de instrucción, no solo frente a la instrucción gramatical tradicional<sup>68</sup> sino de cara a ciertas tareas de producción orientadas al significado<sup>69</sup>.

## **2.4 Literatura adquisicional sobre la alternancia de [ser/estar + adjetivo]**

En la literatura adquisicional sobre la alternancia de los verbos *ser* y *estar* pueden establecerse tres etapas claramente diferenciadas: 1) una primera etapa, previa a la primera mitad de los años 80' del siglo pasado, 2) una segunda etapa, a partir de la segunda mitad de los años 80', y 3) una tercera etapa, que arrancaría, aproximadamente, en torno a principios de este siglo. Mientras que la literatura adquisicional de la primera etapa presenta un carácter más bien descriptivo y pedagógico, más propensa a señalar las diferencias existentes con otras lenguas que en indagar en las prestaciones lingüísticas de los estudiantes (Ryan y Laford 1992: 714), la

---

<sup>67</sup> VanPatten considera que el *output*, a diferencia del *input*, no es susceptible de intervenir en el desarrollo de la interlengua de los aprendices (2003), y, por tanto, no le atribuye un papel directo en el proceso de adquisición. No obstante, le reconoce la posibilidad de servir como *input* adicional sobre la base del cual el hablante puede consolidar o modificar su conocimiento lingüístico. Una aplicación más flexible de los principios de la IP (Llopis-García: 2011) parte del presupuesto de que las AOE, además de una oportunidad significativa de producción, pueden ofrecer ocasiones para que los aprendices procesen su propio *output* como nuevo *input* lingüístico, lo que, a su vez, y siempre y cuando este cubra el paso hasta el *intake*, puede retroalimentar la interlengua de los aprendices, dando circularidad al proceso de adquisición. En palabras de Llopis-García (2011: 73): “La IP, por tanto, es una metodología capaz de proporcionar calidad al *output* y conseguir que los aprendices hagan verdaderas conexiones de forma y significado a través de la producción, posibilitando así el desarrollo de la IL [interlengua] desde ambos puntos de partida (*input* y *output*). Asumimos aquí la conveniencia de adoptar esta última postura, ya que guía una línea de investigación en el ámbito de la adquisición del español LE/L2 que se está demostrando fructífera. A este respecto, véanse, por ejemplo, los estudios empíricos de Llopis-García (2007, 2011) en relación con la alternancia modal o de Colasacco (2019) sobre los verbos deícticos de movimiento, así como el estudio cuasi-experimental de Almouhd (2016) sobre las construcciones comparativas.

<sup>68</sup> Por instrucción gramatical tradicional se entiende una explicación teórica explícita seguida de una ejercitación de producción mecánica centrada en las formas lingüísticas.

<sup>69</sup> Véase Benati y Lee (2008, 35-53) para una panorámica de estudios en torno a las cinco líneas principales de investigación relacionadas con la eficacia de la IP: 1) La IP frente a distintos tipos de instrucción focalizada en el *output*, 2) el papel de las distintas fases de la IP, 3) su modalidad de suministración (telemática VS impresa), 4) sus efectos a largo plazo y 5) la comparación entre la IP y otras modalidades de resalte del *input*. Asimismo, véase Llopis-García (2011) en relación con la línea de investigación derivada de la aplicación de la IP no solo al *input* sino también al *output*.

segunda, por el contrario, se caracteriza por un interés creciente en el desarrollo de *ser* y *estar* en la interlengua de los aprendices, fundamentalmente a raíz del trabajo con hablantes nativos de inglés y mediante estudios basados en el análisis de errores.

La tercera etapa, por otro lado, abre paso al análisis individualizado de las distintas funciones que pueden desempeñar ambos verbos, entre ellas [*ser/estar* + adjetivo], a cuyo esclarecimiento ha contribuido, particularmente, la aportación de estudios variacionistas que incorporan datos provenientes de la investigación sociolingüística. En las siguientes páginas pasamos revista a la literatura adquisicional de la segunda y tercera etapas (2.4.1—2.4.3), analizando, además, los estudios más directamente relacionados con el enfoque teórico de la presente investigación, es decir, aquellos que —en ausencia de estudios sobre aprendices italianos— se centran en lenguas nativas afines al español (2.4.4) o que contemplan la instrucción de procesamiento (2.4.5).

#### **2.4.1 Primeros estudios de interlengua: en busca de una secuencia adquisicional**

La investigación realizada entre mitad de los años 80' (VanPatten 1985, 1987) y la primera mitad de los 90' (Ryan y Laford 1992, Gunterman 1992 o Briscoe 1995, entre otros) se centra, básicamente, en determinar y corroborar la secuencia adquisicional de las funciones que pueden desempeñar los verbos *ser* y *estar*, principalmente mediante el análisis de la interlengua de aprendices anglófonos. Dentro de esta serie de estudios, los de VanPatten (1985, 1987) suelen considerarse pioneros, sirviendo de base para muchas de las aportaciones que se realizarán posteriormente, particularmente en el contexto de la primera etapa de investigación. Tras un primer estudio longitudinal (1985), llevado a cabo con un grupo de seis estudiantes anglófonos con distintos niveles de español, VanPatten establece una primera propuesta de orden adquisicional<sup>70</sup>. La propuesta de VanPatten en este primer trabajo da cuenta de tres estadios de adquisición —con carácter transicional— para los verbos *ser* y *estar*: 1) un primer estadio en el que los aprendices demuestran un uso sobregeneralizado de *ser*, incluso en aquellos contextos en los que se requeriría el verbo *estar*, como en *\*Juan no es aquí* o *\*Juan es muy contento*; 2) un segundo estadio en el que *estar* aparece ya en

---

<sup>70</sup> El estudio se basó en el análisis de 12 sesiones de conversación, de cadencia bisemanal y 30' de duración, durante las cuales los participantes describían al entrevistador una imagen y/o narraban una historia (VanPatten 1985: 399-400).

el *input* de los aprendices con expresiones de valor locativo, como en *Juan está en la biblioteca* y 3) un estadio durante el que hace su aparición, de forma consistente, [*estar* + adjetivo] con valor episódico, indicando cualidades que han de interpretarse como sujetas a una condición en la que se encuentra el referente, como en el caso de *Juan está enfermo*.

A raíz de los resultados parciales arrojados por este primer trabajo y de la necesidad de contar con nuevos datos, VanPatten realiza un segundo estudio (1987) del que surgen otros dos estadios adquisicionales que integran la secuencia inicial<sup>71</sup>.

Los cinco estadios resultantes están representados en la figura 2.7 (en azul los de 1985 y en blanco los de 1987)<sup>72</sup>:

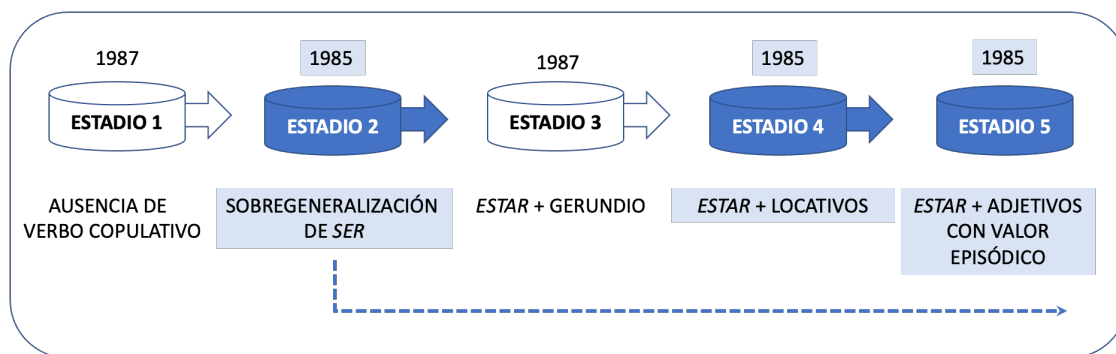


Figura 2.7. Secuencia adquisicional de *ser* y *estar* (adaptado de VanPatten 1985 y 1987)

El primero de los dos nuevos estadios —ausencia de verbo copulativo— precedería al estadio de generalización del verbo *ser*, dando lugar a ocurrencias del tipo *\*Juan alto* o *\*Juan no aquí*. El segundo, que en el orden definitivo de la secuencia adquisicional integrada sería el tercer estadio, recoge la aparición de la perífrasis progresiva *estar + gerundio*.

A raíz de la complementariedad de estos dos estudios, las conclusiones principales a las que llega VanPatten son:

<sup>71</sup> Entre otras cuestiones, en el estudio de 1985 no pudo establecerse la posición de la perífrasis progresiva [*estar + gerundio*] dentro de la secuencia adquisicional, ya que no se encontraron muestras de ella en el *input* de los aprendices.

<sup>72</sup> Los datos para este estudio, realizado con estudiantes anglófonos, procedían de conversaciones de corte informal, de juicios gramaticales y de observaciones realizadas en clase. Al igual que para el estudio de 1985, el porcentaje de corrección de usos que determinaba la adquisición de una determinada función por parte de los aprendices era del 90%.

- I. que el proceso de adquisición de ambos verbos se desarrolla de manera lenta y gradual, especialmente en los estadios finales, si bien sigue un orden predecible.
- II. que en el caso de [*estar* + adjetivo], la mayor dificultad de adquisición —dada por su posición tardía en la secuencia— estaría motivada por el hecho de que los aprendices no pueden relacionar unívocamente la categoría sintáctica adjetivo con uno de los dos verbos, teniendo que adquirir antes la distinción entre los distintos tipos de adjetivos, lo que, solo después, les permitirá adquirir un verbo copulativo concreto para cada tipo de adjetivo (1985: 403).
- III. que hay una serie de factores interrelacionados que guían el proceso de adquisición de los dos verbos por parte de los aprendices de español L2, a saber, 1) la simplificación, 2) la frecuencia de aparición en el *input* y 3) la transferencia a partir de la propia L1 (1985: 405). Según VanPatten, frente a la complejidad que entraña la distinción entre *ser* y *estar*, los aprendices optarían por una estrategia de simplificación consistente en sobregeneralizar el uso de uno de ellos. La falta de percepción de una diferencia de significado que justifique la distinción les haría decantarse por *ser*, ya que es el verbo que encuentran con mayor frecuencia en el *input*, lo que facilitaría, además, una adquisición más temprana del mismo<sup>73</sup>. En opinión de VanPatten, es posible también que los datos puedan interpretarse en relación con una transferencia a partir de la L1 de los estudiantes; así, la tendencia al uso sobreextendido de un único verbo copulativo en la L2 se vería motivada y reforzada por la existencia de un único verbo copulativo — *to be* — en la lengua materna de los aprendices.

Otros investigadores han intentado determinar hasta qué punto los estadios de adquisición propuestos por VanPatten para un contexto reglado podían resultar extensibles también a un contexto natural. Es el caso de Ryan y Lafford (1992), quienes para ello llevaron a cabo un estudio longitudinal con un grupo de 16 estudiantes

---

<sup>73</sup> En opinión del autor, los casos de alternancia de [*ser/estar* + adjetivo], del tipo [*ser /estar* aburrido], donde sí que se produce un cambio de valor comunicativo como resultado del uso de uno u otro verbo copulativo, resultarían escasos y poco significativos en el *input* con el que entran en contacto los aprendices de español L2 durante los primeros estadios adquisicionales y, por tanto, estos casos no invalidarían la falta de percepción que estos tienen del valor comunicativo de la distinción entre *ser* y *estar*.

universitarios de la *Arizona State University* (ASU) dentro de un programa de inmersión intensivo de seis meses en la ciudad de Granada<sup>74</sup>. Para poder comparar mejor los resultados de su estudio con los de VanPatten (1987), Ryan y Lafford adoptaron el mismo sistema de análisis de datos que había utilizado él, es decir, se basaron en el porcentaje de corrección de los usos de *ser* y *estar* alcanzado por los aprendices sobre el total de casos en los que uno u otro verbo resultaba obligatorio<sup>75</sup>. Un 90% (o más) de usos correctos fue considerado indicativo de la efectiva adquisición de la función analizada en casa estadio. Los resultados del estudio confirman en gran parte la secuencia de VanPatten (1987), en particular la sobregeneralización de *ser* y los estadios nº 1 —[ausencia del verbo copulativo]— y nº 3 —[*estar* + gerundio]—, aunque los datos sugieren una inversión del orden de los dos últimos —[*estar* + adjetivo] con valor episódico y [*estar* + expresiones locativas]—, así como la propuesta de otras tres fases complementarias basadas en distintos patrones de error: i) la ausencia de verbo copulativo en los contextos [*estar* + adjetivo] (con valor episódico)<sup>76</sup>, ii) el uso de *estar* en lugar de *ser* en contextos donde se omitía el verbo copulativo y iii) la aparición de *estar* en lugar de su omisión en los contextos de [*estar* + adjetivo]. Estos tres nuevos estadios, así como la inversión de los dos mencionados, aparecen representados —en color rosa— en la figura 2.8, como integración respecto a la secuencia de adquisición propuesta por VanPatten.

---

<sup>74</sup> El nivel de español de los estudiantes que integraban el grupo era un nivel inicial. Recibían diariamente tres horas de instrucción formal y durante toda su estancia en Granada residieron con familias de la ciudad. Los 16 estudiantes fueron entrevistados durante cuatro meses y medio y se totalizaron, grabaron y transcribieron un total de 47 entrevistas semiestructuradas en torno a cuestiones relacionadas con su estancia y experiencias en la ciudad de Granada (Ryan y Lafford 1992: 715).

<sup>75</sup> El estudio, al igual que en el caso de los llevados a cabo por VanPatten, no contemplaba la posibilidad de considerar los posibles factores que hubieran podido influir en la elección de [*ser* o *estar* + adjetivo] en el contexto de comunicación por parte de los participantes, sino que se limitaba a establecer si se trataba o no de un error sobre la base de una clasificación férrea entre adjetivos asociados a *ser* o a *estar*.

<sup>76</sup> Según los datos, la omisión del verbo copulativo (*estar*) tenía lugar sobre todo con los adjetivos abierto/cerrado (1992: 719).

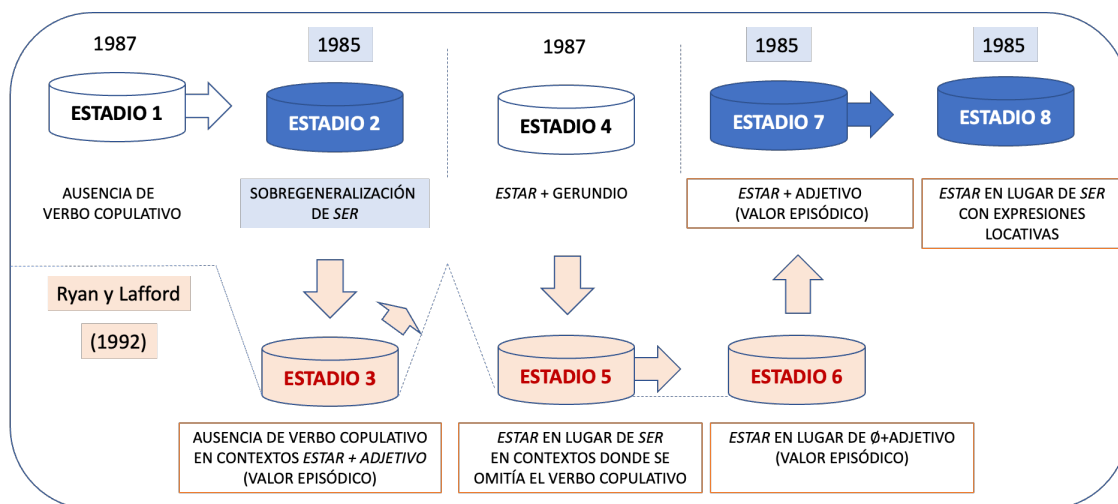


Figura 2.8 Secuencia adquisicional de *ser* y *estar* en contexto natural (Ryan y Lafford 1992: 718)

Ryan y Lafford consideran que, en definitiva, la única diferencia real entre sus resultados y los de VanPatten radica en la posible inversión del orden de adquisición de los dos últimos estadios (1992: 718). No obstante, admiten también que los estudiantes no alcanzaron en ningún caso el umbral del 90% de aciertos en el uso de ambas funciones, por lo que, técnicamente, no se pudo determinar con seguridad el orden efectivo de adquisición de ninguno de ellos.

Otra consideración que hacen los autores en su estudio es que el factor tiempo tiene más peso en la adquisición de *estar* que en la de *ser* (1992: 717). Los porcentajes de corrección asociados con *ser* son más elevados (muy cercanos al 90%) y se mantienen más constantes que los de *estar* a lo largo de las tres sesiones de recolección de datos. Con *estar*, sin embargo, los porcentajes resultan más bajos y más inconstantes, con cuotas de entre un 40% y un 70% de aciertos.

Entre los estudios de VanPatten y de Ryan y Lafford se aprecian una serie de coincidencias. En ambos se sostiene que: i) *ser* se adquiere con mayor corrección que *estar* en un estadio temprano del proceso de adquisición, mientras que con *estar* la adquisición se realiza en un segundo momento; ii) el uso de la perífrasis progresiva con *estar* precede la adquisición de [*estar* + expresiones locativas] o de [*estar* + adjetivo]; iii) en el proceso de adquisición de estas funciones entrarían en juego los mismos cuatro factores: 1) una estrategia de simplificación, 2) la ausencia de percepción del valor comunicativo de ambos verbos, 3) la frecuencia del *input* y 4) la transferencia de la L1; en el caso del estudio de Ryan y Lafford, además, se añade el reemplazo de las



formas nulas de verbo copulativo ( $\emptyset$ ) por *estar* tanto con ciertos usos de *ser* como en el contexto [ $\emptyset$ + adjetivo] con valor episódico.

El estudio de Gunterman (1992) tiene como objetivo hacer un análisis de los verbos *ser*, *estar* y *haber* en el desarrollo de la interlengua de nueve voluntarios del Cuerpo de Paz estadounidense (*Peace Corps*)<sup>77</sup>, en relación con su selección léxica, sus funciones y los posibles errores de tiempo, modo, aspecto y concordancia de número y persona<sup>78</sup>.

Gunterman compara los resultados de su estudio con los de VanPatten y Ryan y Lafford. En el estudio se aprecia cómo, en todos los niveles de competencia, incluso en los más bajos, se registra un elevado porcentaje de corrección en los usos de *ser* y *estar*<sup>79</sup>. Por lo que se refiere a la secuencia adquisicional, los datos del estudio de Gunterman reflejan los estadios presentes en la figura 2.8, excepto el tercero (ausencia de verbo copulativo en contextos *estar* + *adjetivo*) y, como consecuencia, el sexto (sustitución de la omisión del verbo copulativo por *estar* en esos mismos contextos). Además, añade un estadio final en los niveles más altos, el de la adquisición de la forma pasiva (1992: 1299).

El periodo de sobregeneralización de *ser* (estadio 2) se aprecia sobre todo en los niveles más bajos. No obstante, se registra también en los más altos (2+), donde sustituye no solo a *estar* o a *haber*, sino también a distintas formas y estructuras, tales como el subjuntivo (en forma de oraciones impersonales), a los verbos *vivir* (*es de...*) o *tener* (*es* + edad) o a determinados verbos en ciertas estructuras reducidas. En este sentido, el autor afirma que *ser* parece tener una función de facilitador de la adquisición, permitiéndole al hablante mantener un papel en la conversación,

---

<sup>77</sup> Se trata de una organización internacional que presta su ayuda en distintos países por medio de la intervención de voluntarios cualificados en distintos sectores.

<sup>78</sup> Los voluntarios, que presentaban distintos niveles de español (clasificados en una escala de 0 a 3+), tras haber recibido instrucción lingüística formal en español, residieron y trabajaron —entre 9 y 15 meses— en varias ciudades centroamericanas a las que habían sido asignados. Los datos para el estudio fueron recogidos mediante 20 entrevistas orales, a razón de dos por candidato, excepto uno, al que se le suministraron cuatro.

<sup>79</sup> Según el autor, la diferencia entre los resultados de su estudio y los de VanPatten y Ryan y Lafford, que registran porcentajes más bajos de corrección en la selección léxica de *ser* y *estar*, podría deberse a las condiciones favorables en las que tuvo lugar la instrucción, al énfasis con el que se procedió a la explicación de la distinción y a la motivación de los voluntarios, que habrían podido ejercer mayor control sobre su propia producción.

“llevándolo” hacia ciertas estructuras que necesitará dominar para poder progresar lingüísticamente (1992: 1300).

El uso de la perífrasis de gerundio (estadio 4) aparece en los datos tardíamente, siendo cuantitativamente consistente solo a partir de un nivel avanzado como el 2+, lo que, en opinión de Gunterman, puede deberse en gran medida al tipo de prueba de elicitación oral utilizada para la recogida de datos<sup>80</sup>. En este aspecto, además, respecto a los resultados de los estudios de VanPatten, y a diferencia de los de Ryan y Lafford, con los que Gunterman coincide, se subraya que la temprana aparición en los datos de [*estar* + gerundio] puede deberse o bien a un estudio precedente de la estructura por parte de los aprendices o/y a una elicitación mayor de la misma respecto a la realizada en su estudio.

En cuanto a la cuestión de la posición controvertida del estadio nº 7 —[*estar* + adjetivo con valor episódico]— y nº 8 —[*estar* + expresiones locativas]—, el estudio de Gunterman parece ir en la línea del de Ryan y Lafford, ya que, a partir de los datos disponibles, la adquisición de [*estar* + adjetivo], que aparecería por primera vez en el nivel 1 y no empezaría a realizarse de manera exclusiva con el verbo *estar* hasta el nivel 2+, precedería a la adquisición de *estar* con expresiones locativas. En cualquier caso, haciendo referencia a la discrepancia entre VanPatten y Ryan y Lafford en torno a estos dos estadios, Gunterman sugiere que es probable que ambas funciones se desarrollen en paralelo, si bien con posibles diferencias individuales entre los aprendices<sup>81</sup>.

Otro trabajo en el que se considera la adquisición de *ser* y *estar* es el de Finneman (1990). El autor, interesado en investigar la relación entre el uso de las formas lingüísticas marcadas y las estrategias adoptadas por los aprendices en el proceso de adquisición, lleva a cabo un estudio en el que considera tanto la adquisición de la concordancia de género y de número en español dentro del SN como la de los verbos *ser*, *estar* y la forma impersonal *hay*. Para ello recurre a tres informantes

---

<sup>80</sup> El autor afirma que el orden de presentación de las distintas funciones en los materiales usados para la instrucción de los voluntarios no refleja el orden adquisicional resultante, excepto en el caso de la perífrasis con *estar*, donde parece existir una correlación entre el momento de presentación de la construcción y su uso. No obstante, como hemos señalado, el autor tiende más bien a atribuir la causa de esta coincidencia a las características de la entrevista oral (OPI= *Oral Proficiency Interview*).

<sup>81</sup> El autor señala cómo, a pesar de aparecer con anterioridad en los datos, el porcentaje de corrección de las ocurrencias de *estar* en expresiones locativas resulta inferior respecto a las de *estar* + adjetivo, dándose, por tanto, una relación inversa entre la aparición (que no la adquisición) de una determinada función y su nivel de corrección, lo que, en su opinión, podría deberse a las exigencias comunicativas de la tarea de elicitación de datos, que podrían solicitar el uso de ciertas funciones en lugar de otras.

universitarios de lengua inglesa de primer año de universidad sin conocimientos previos de español<sup>82</sup>. El objetivo del estudio es el de confirmar la hipótesis de que los aprendices, que podrían ser clasificados en función de una distinta orientación hacia la adquisición —más tendentes hacia la forma o hacia el significado— se comportan de manera distinta respecto al uso que hacen de la forma marcada dentro de un determinado dominio de adquisición. De los tres dominios que investiga Finneman —concordancia de género, concordancia de número y selección del verbo copulativo—, el primero puede ser considerado como un dominio de tipo formal, mientras que los otros dos son, básicamente, dominios de naturaleza semántica<sup>83</sup>. Dentro de cada uno de estos tres dominios puede establecerse una oposición entre formas no marcadas y formas marcadas; en el caso de la concordancia de género, la forma no marcada sería el masculino, mientras que la marcada sería el femenino. En el caso de la concordancia de número, la forma no marcada sería el singular y la forma marcada el plural. Por último, en el caso de *ser* y *estar*, la forma no marcada sería *ser* y la forma marcada *estar*. Los datos que se desprenden del estudio de Finneman parecen confirmar la hipótesis, avanzada ya en la literatura a la que pasa revista este autor, de que un aprendiz orientado a la forma usa activamente la forma marcada cuando se trata de dominios formales de adquisición, pero favorece la forma no marcada en los dominios semánticos. Por el contrario, el aprendiz orientado al significado parece usar activamente la forma no marcada en los dominios formales, mientras que favorece el uso de la forma marcada en los dominios semánticos (1990: 184). Así, y por lo que concierne específicamente a la selección entre *ser* y *estar* —dominio semántico—, Jeff, el informante con un estilo de aprendizaje principalmente orientado al significado,

---

<sup>82</sup> Los tres informantes —un hombre de 18 años y dos mujeres de 18 y 24 años— fueron seleccionados teniendo en cuenta su distinta orientación hacia el aprendizaje. El hombre, a diferencia de las dos mujeres, presentaba un estilo de aprendizaje más orientado al contenido que a la forma lingüística. Por otro lado, de las dos mujeres, una de ellas se caracterizaba por un mayor control gramatical y una mayor disposición léxica en español.

Los datos para el estudio proceden de un total de 9 sesiones de grabación de una hora de duración cada una, realizadas cada dos o tres semanas a lo largo de dos cuatrimestres académicos contiguos, entre los años 1986 y 1987. Las tareas para propiciar la conversación incluían la descripción de imágenes, la narración de historias por imágenes y el uso de *role plays*.

<sup>83</sup> Según el autor, en la mayor parte de contextos, la concordancia de género supone un problema de tipo formal para los aprendices, ya que estos tienen que identificarlo basándose en la morfología o memorizarlo como una característica arbitraria de un determinado nombre, mientras que la concordancia de número tendría más que ver con la noción semántica de cuantificación. Por otro lado, la selección entre *ser* o *estar*, en aquellos contextos que lo permiten, requeriría de cierta sensibilidad frente a un conjunto sutil de distinciones semánticas (1990: 179, 182).

demuestra un porcentaje de usos correctos de la forma marcada —*estar*—<sup>84</sup> notablemente superior al de Mary y Karen, las informantes cuyo estilo de aprendizaje se caracteriza por una mayor atención a la forma: 50% frente a 10.8% y 7,5%, respectivamente. Es decir, mientras que el primero favorece el empleo de la forma marcada, las últimas favorecen la forma no marcada —*ser*—. No obstante, como señala Finneman, el hecho de que también Jeff demuestre un alto porcentaje de uso del verbo *ser* en los distintos contextos analizados no hace sino confirmar, también en su caso, la etapa de sobregeneralización de esta forma a lo largo del proceso de adquisición, lo que, en cualquier caso, resulta compatible con su fuerte predisposición a experimentar también con la forma marcada (1990: 184). Finnemann cita a VanPatten para justificar la prevalencia numérica de *ser* sobre *estar* en la producción de los tres informantes, recurriendo a su explicación sobre la estrategia de simplificación operada por los aprendices a favor de *ser*, que, a largo plazo, podría deberse al efecto de la transferencia lingüística a partir de la existencia de un único verbo copulativo en inglés.

En cuanto a la aportación del estudio de Finnemann respecto al orden de la secuencia de adquisición de ambos verbos, además de confirmar una etapa de generalización de *ser*, que constituye por defecto la forma no marcada para todos los informantes<sup>85</sup>, este parece indicar que la fase [*estar* + expresiones locativas] precedería a la fase [*estar* + adjetivo], tal y como sugiere VanPatten, y esta última, a su vez, a la de [*estar* + gerundio], que aparecería más tardíamente, tal y como proponen también Ryan y Lafford y Gunterman, a diferencia de VanPatten<sup>86</sup>.

En términos de repercusión del estudio de Finnemann de cara a la enseñanza, este sugiere la conveniencia de concentrar los esfuerzos en facilitar la adquisición de la forma marcada, dado que el comportamiento de los aprendices respecto a las formas no marcadas tendería a ser correcto por defecto (1990: 185). Por lo que se refiere a *ser* y *estar*, por tanto, la instrucción formal debería ir preferentemente dirigida a aclarar el funcionamiento de este último.

---

<sup>84</sup> En contextos donde este verbo se considera obligatorio.

<sup>85</sup> No solo respecto a *estar* sino también en relación con *hay*.

<sup>86</sup> En cualquier caso, los porcentajes de corrección para estas funciones por parte de cada uno de los tres informantes no alcanzaron nunca el 90%, permaneciendo en niveles mucho más bajos.

Otro estudio, en el que también se contempla la variable del contexto natural, es el de DeKeyser (1991), si bien en él no se considera el contexto [*ser/estar* + adjetivo], razón por la que no nos detenemos en su análisis. No obstante, en líneas generales, Dekeyser confirma el orden adquisicional de la secuencia propuesta por VanPatten.

Respecto a los estudios anteriores, Briscoe (1995) se caracteriza por expandir el número de funciones investigadas en relación con *ser* y *estar*. El estudio se llevó a cabo con 77 estudiantes de español de la Universidad estadounidense de Pennsylvania<sup>87</sup>. Tras el análisis de los datos, el autor establece una secuencia adquisicional de cinco estadios que engloban las 14 funciones investigadas (1995: 52), siguiendo un orden basado en el porcentaje de corrección registrado para cada una de ellas (figura 2.9)<sup>88</sup>:

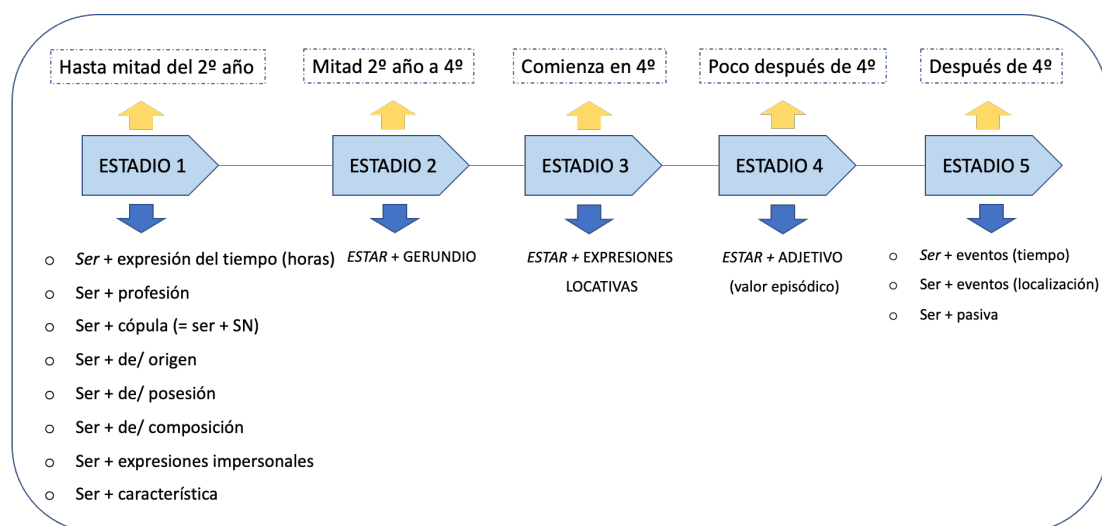


Figura 2.9. Secuencia adquisicional de *ser* y *estar* según Briscoe (1995: 52)

La secuencia se encuentra bastante en línea con la propuesta por VanPatten (1987), si bien es posible notar algunas diferencias. Entre las similitudes está la

<sup>87</sup> Los informantes se encontraban en distintos años de sus estudios de grado o posgrado (desde primero hasta cuarto año). 76 de ellos tenían el inglés como primera lengua, mientras que uno de ellos era de lengua materna francesa. La elicitación de datos se realizó mediante una descripción oral de tres historias por imágenes. Cada una de las viñetas de estas historias estaba diseñada para hacer aflorar una determinada función asociada con los verbos *ser* y *estar*. A la descripción de las historias seguía una conversación con el entrevistador, durante la cual este intentaba elicitación de las funciones de las que en un primer momento no se hubieran conseguido muestras.

<sup>88</sup> Al igual que en los estudios vistos hasta el momento, el porcentaje de corrección que se considera indicador de la adquisición de una determinada función es del 90%.

colocación de los estadios 2, 3 y 4, confirmando la precedencia en la adquisición de *estar* + expresiones locativas respecto a *estar* + adjetivo (con valor episódico). Además, el estadio 1 engloba una serie de funciones en las que interviene siempre el verbo *ser*, lo que, como señala el autor, resulta compatible con el estadio de sobregeneralización indicado por VanPatten en su secuencia adquisicional (1995: 54). La temprana adquisición de muchas de estas funciones podría deberse al hecho de que constituyen expresiones semifijas (*ser* de + origen; *ser* + hora, etc.) que pueden ser fácilmente aprendidas como *chunks* (1995: 58)<sup>89</sup>.

Por lo que se refiere a las diferencias con la secuencia adquisicional de VanPatten, en primer lugar, Briscoe no incluye explícitamente una fase de omisión del verbo, a pesar de que registra errores de este tipo cometidos por una pequeña minoría de sujetos en la franja del primer año y medio de instrucción, así como, marginalmente, entre aprendices de nivel avanzado (1995: 57-58)<sup>90</sup>. En segundo lugar, añade un quinto estadio que da lugar a la adquisición de otras tres funciones con *ser*: 1) *ser* para situar eventos en el tiempo, 2) *ser* para situar eventos en el espacio y 3) *ser* en la pasiva (la llamada pasiva de acción). A través de este último estadio, Briscoe, al igual que Gunterman, que también proponía una última fase para la adquisición de la pasiva en los niveles más altos, apunta a que la adquisición de algunas funciones con *ser* se produce de forma más tardía que la de las funciones con *estar*. No obstante, los datos no le permiten afirmar con total seguridad que las tres funciones se adquieran efectivamente en el último estadio, por lo que no descarta que se puedan establecer nuevos estadios individuales para estas funciones consideradas separadamente.

---

<sup>89</sup> Probablemente, a esa temprana adquisición contribuya también: 1) el hecho de que en estos casos el verbo *ser* no entre en competición con *estar* —excepto en el caso de *ser* + característica—, 2) una elevada frecuencia de uso y 3) la rentabilidad comunicativa de estas fórmulas, asociadas a una función claramente identificable y con un bajo nivel de abstracción. Según el autor, además, el hecho de que estas formulas o expresiones semifijas resulten fáciles de aprender tendría un peso en la preferencia por *ser* en lugar de *estar* durante los primeros niveles de adquisición (1995: 58), factor al que se añadiría la similitud formal entre la persona más usada de este verbo en L2 —*es*— y su equivalente en la L1 de los estudiantes —*is*— (1995:59).

<sup>90</sup> En este sentido, por ejemplo, la omisión de la forma *estar* en su uso dentro de la perífrasis progresiva alcanzó un porcentaje del 13% en las muestras referidas al primer semestre. El autor, siguiendo a VanPatten, considera que la adquisición de esta función plantea problemas más a un nivel estructural que semántico, es decir, que más que una dificultad de elección entre *ser* o *estar* —al fin y al cabo, los dos verbos no compiten entre sí en la misma construcción— se trata de una dificultad a la hora de percibir la necesidad del auxiliar, que probablemente consideran poco significativo una vez que cuentan con la información contenida en el gerundio (1995: 68).

La secuencia adquisicional vista más arriba está basada en la capacidad de los aprendices para seleccionar el verbo correspondiente a cada función. No obstante, el estudio de Briscoe presta también atención, de manera innovadora respecto a trabajos anteriores, a otra dimensión adquisicional complementaria, la de la corrección formal (morfológica y/o sintáctica), que concierne tanto a los verbos *ser* y *estar* en sí mismos como al resto de elementos de las construcciones de las que estos forman parte. En base a este factor, Briscoe propone una secuencia paralela de “adquisición estructural” (figura 2.10):

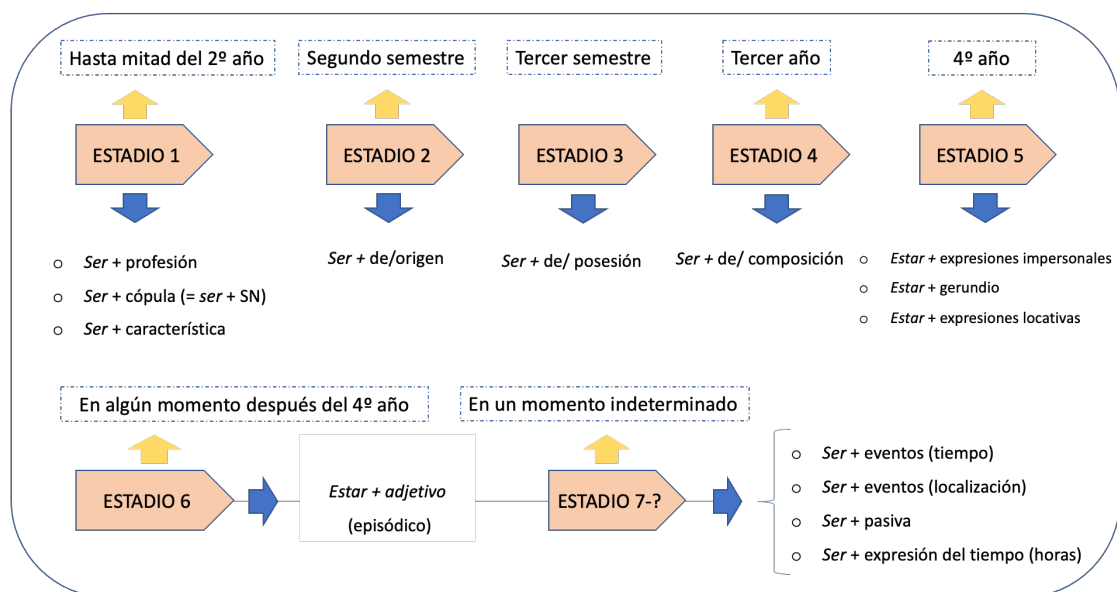


Figura 2.10. Secuencia de adquisición estructural de *ser* y *estar* según Briscoe (1995: 90)

La secuencia estructural sugiere que la adquisición de los aspectos formales vinculados a las construcciones en las que intervienen *ser* y *estar* puede resultar más compleja para los aprendices que la de la selección entre uno u otro verbo y, por tanto, en el caso de muchas de sus funciones, también más tardía. Si bien el orden de las funciones, a excepción de [*ser* + expresión de tiempo], es paralelo respecto al orden de la secuencia adquisicional de selección entre *ser* y *estar*, estas se dilatan en el tiempo y

se distribuyen en un mayor número de estadios<sup>91</sup>. Así, siete de las ocho funciones con *ser* que se encontraban en el primer estadio adquisicional en la secuencia de selección *ser/estar*, se distribuyen ahora a lo largo de los cinco primeros estadios de la secuencia de adquisición estructural. Por lo que se refiere a la adquisición de [*estar* + adjetivo], la adquisición resulta tardía también en esta segunda secuencia, pero en mayor medida que en la anterior, ya que, teniendo en cuenta los datos del estudio y el arco temporal que abarcaba la investigación, no se pudo determinar la efectiva adquisición de los aspectos formales relacionados con esta función; lo mismo puede decirse respecto a las últimas funciones incluidas en el estadio 7, para las que el autor no descarta la posibilidad de una adquisición más dilatada y en un mayor número de estadios.

En cuanto a la prioridad de adquisición de la función [*estar* + expresiones locativas] respecto a [*estar* + adjetivo], el autor argumenta que, probablemente, se debe al hecho de que esta última entra en competición directa con [*ser* + adjetivo], razón por la que resultaría más vulnerable a la tendencia de los aprendices a preferir el verbo *ser* (1995: 137)<sup>92</sup>.

Por último, el autor considera probable la hipótesis de que en la adquisición de los verbos *ser* y *estar* exista una interrelación entre las dos dimensiones adquisicionales mencionadas, la que tiene que ver con la elección de uno u otro verbo y la relacionada con las características formales y estructurales de las construcciones de las que forman parte ambos verbos, lo que, en su opinión, puede tener también una serie de interesantes implicaciones a efectos didácticos.

Otro estudio longitudinal del mismo año en relación con la adquisición de *ser* y *estar* es el realizado por Ramírez—Gelpí (1995). El estudio analiza un corpus de 200 redacciones escritas por estudiantes anglófonos pertenecientes a tres niveles distintos

---

<sup>91</sup> El autor señala cómo para la función [*ser* + expresión de tiempo] los informantes no alcanzaron el 90% del porcentaje de aciertos en ninguno de los niveles analizados, pero también admite que este resultado se vio muy condicionado por el instrumento utilizado para la elicitación de los datos, de manera que esta función, a pesar de las dificultades sintácticas objetivas que supondría para los aprendices, sobre todo en comparación con su formulación en inglés, ocuparía probablemente un estadio relativamente temprano en la secuencia. En cualquier caso, los datos del estudio no permiten sacar conclusiones fiables al respecto (1995:148), por lo que fue incluida en el último estadio adquisicional en base a los bajos porcentajes que ofrecieron los resultados del análisis de datos.

<sup>92</sup> Esto explicaría también, según el autor, el hecho de que una función no particularmente compleja desde el punto de vista estructural como [*ser* + adjetivo] no se encuentre en un estadio adquisicional más adelantado, contradiciendo aparentemente la tendencia que relacionaría una menor complejidad estructural con una temprana adquisición.



de instrucción a lo largo de cuatro meses y medio<sup>93</sup>. El objetivo principal de la autora es el de tratar de responder a la pregunta de si el resultado del análisis de un estudio de adquisición sobre *ser* y *estar* mediante un corpus de muestras escritas diferirá respecto al obtenido mediante los estudios realizados por VanPatten y Ryan y Lafford, ambos basados en muestras orales. En concreto, está particularmente interesada en constatar si podrá confirmar tanto la secuencia adquisicional como la tendencia a la generalización de *ser* por parte de los aprendices. Para ello Ramírez-Gelpí propone un análisis de los distintos entornos sintácticos en los que aparecen los verbos *ser* y *estar* en los datos (1995: 98), a saber: 1) adjetivos predicativos, 2) predicados nominales, 3) sintagmas adverbiales, 4) expresiones locativas [+ evento], 5) expresiones locativas [- evento], 6) frases de sujeto invertido<sup>94</sup>, 7) construcciones progresivas, y 8) construcciones pasivas. Estos contextos le permiten examinar la selección que hacen los aprendices de uno u otro verbo, en función de la obligatoriedad de su uso (como por ejemplo *estar* en el caso de las construcciones progresivas) o de su adecuación en función del contexto (como en el caso de [*ser/estar* + adjetivo]).<sup>95</sup> Analizando los datos a lo largo de los tres niveles, Ramírez-Gelpí llega a la conclusión de que puede hablarse de una tendencia clara a la extensión del uso de *ser* por parte de los estudiantes en los distintos contextos, particularmente en aquellos en los que los verbos *ser* y *estar* entran en competición (1995: 134), como es el caso de [*ser/estar* + adjetivo]. En su

---

<sup>93</sup> Los aprendices del segundo y tercer nivel redactaron un total de dos textos por semestre, el primero (T1) poco después del comienzo del semestre (más o menos a la cuarta semana) y el segundo (T2) al final del mismo (hacia la undécima semana); por el contrario, los del primer nivel redactaron tan solo uno de estos textos (T2), dado que la autora intentó reducir la posibilidad de que —en un nivel en el que *estar* aún no hace su aparición en el material didáctico— la esperable sobregeneralización de *ser* en los estadios iniciales de adquisición condicionara los resultados. A los aprendices se les dijo que se trataba de una práctica de producción escrita no puntuada pero corregida. Asimismo, y para evitar que lo relacionasen con la sesión de escritura, en una fecha distinta se proporcionó a los informantes un cuestionario para recabar información personal sobre sus características individuales (lenguas conocidas, contacto con el español, etc.).

<sup>94</sup> La autora hace referencia aquí a secuencias del tipo *Es necesario estudiar más*, *Es posible vivir mejor* o *Es importante llegar a tiempo*, donde un determinado esquema atributivo, siempre con el verbo *ser*, selecciona una subordinada sustantiva que funciona como sujeto y que ocupa una posición pospuesta respecto al predicado verbal.

<sup>95</sup> La corrección o incorrección de las elecciones de los estudiantes se examinó también en relación con las reglas gramaticales contenidas en el material didáctico utilizado por los aprendices durante el tiempo en que se llevó a cabo el estudio. La autora observa las dificultades que planteaban las reglas contenidas en el manual, en particular para un contexto como el de [*ser/estar* + adjetivo], donde el criterio de selección se basaba en una clasificación léxica de adjetivos "que van con *ser*" (aquellos que expresan características inherentes) y "adjetivos que van con *estar*" (aquellos con valor episódico).

opinión, esa sobreutilización del verbo *ser* no es un indicador de la efectiva adquisición de las funciones en las que interviene este verbo, sino, por el contrario, un reflejo de que los aprendices están poniendo en práctica una estrategia de simplificación del conjunto de reglas que determinan la aparición de estos verbos, o bien de que están transfiriendo una regla propia de su L1, en este caso el uso de un único verbo — *to be*, en inglés— para dar cuenta de todos los contextos de aparición en los que pueden encontrarse estos dos verbos<sup>96</sup>. Desde este punto de vista, según la autora, los porcentajes de corrección de *estar* reflejarían un cuadro más realista del grado de adquisición de las funciones en las que se requiere este verbo, ya que, si los aprendices asumen normalmente *ser* como verbo por defecto, probablemente, cuando seleccionan *estar* lo hacen porque lo consideran la forma correcta (1995: 187)<sup>97</sup>.

El resultado del análisis de los porcentajes de corrección se refleja en la figura 2.11, donde se recogen cinco estadios de desarrollo para *ser* y *estar* que, en gran medida, se corresponden con los propuestos por VanPatten.

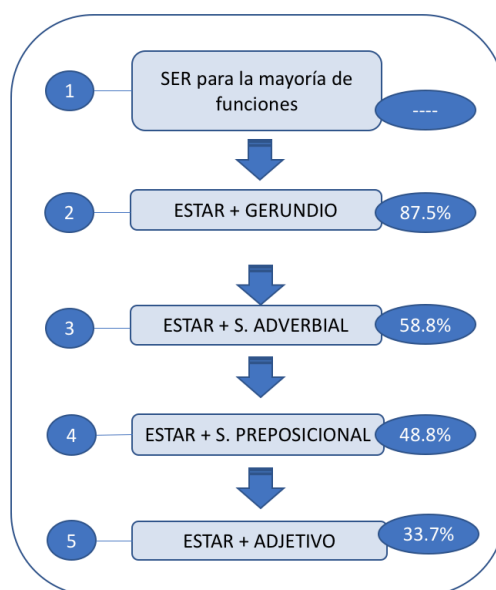


Figura 2.11. Patrones de desarrollo de *ser* y *estar* según Ramírez-Gelpí (1995:189)

<sup>96</sup> Por esta razón, Ramírez-Gelpí cuestiona el criterio de adoptar un porcentaje del 90% de aciertos para determinar la efectiva adquisición de las funciones con las que se usa *ser*, puesto que dicho porcentaje podría tratarse solo de una manifestación superficial reflejo de la sobregeneralización de este verbo en las producciones de los aprendices. Como Briscoe, considera que para poder hablar propiamente de adquisición de estos verbos sería necesario considerar también una dimensión formal que incluya aspectos como la concordancia de tiempo, número o persona (1995: 78).

<sup>97</sup> No obstante, el elevado porcentaje de uso de *ser* en lugar de *estar* también para el contexto [*ser/estar* + adjetivo] no permitiría hablar de una efectiva adquisición de la distinción por parte de los aprendices.

El primer estadio se caracteriza por la mencionada sobreutilización del verbo *ser* y sería el responsable de la dificultad de establecer un orden adquisicional fiable para las funciones que requieren este verbo. En cuanto a las funciones con *estar*, [*estar* + gerundio] acapara el mayor porcentaje de uso correcto (87.5%) en los tres niveles de competencia analizados, lo que, en opinión de la autora se justifica por el hecho de que, en este contexto, no se da la competición entre ambos verbos (Mario *está* comiendo / Mario *\*es* comiendo).

El tercer estadio, [*estar* + sintagmas adverbiales], hace referencia a un contexto no analizado ni por VanPatten ni por Ryan y Lafford. El porcentaje elevado de corrección para *estar* en este contexto (58.8%) podría deberse a la frecuencia de adverbios como *bien* o *mal* en respuesta a preguntas dirigidas a los aprendices, es decir al uso de expresiones prefabricadas de fácil memorización, como *estoy bien/mal*.

El cuarto estadio, [*estar* + sintagmas preposicionales], incluye las expresiones locativas de Vanpatten y Ryan y Lafford, si bien el contexto sintáctico analizado por Ramírez-Gelpí resulta más abarcador. El porcentaje de corrección con el verbo *estar* para este contexto es de un 48.8%.

El quinto y último estadio, [*estar* + adjetivos predicativos], es uno de los más significativos, ya que su bajo porcentaje de corrección (33.7%) demuestra la dificultad que entrañan para los aprendices los contextos en los que *ser* y *estar* entran en competición<sup>98</sup>. El mayor problema que encuentran los aprendices en este contexto está en dilucidar cuáles son las pautas que determinan la selección de uno u otro verbo. Por lo que se refiere a [*ser/estar* + adjetivo], el estudio de Ramírez-Gelpí constituye un punto de inflexión en la bibliografía adquisicional que ha sido analizada hasta ahora. No solo porque discute los límites de una clasificación léxica dicotómica de adjetivos que funcionarían exclusivamente con *ser* o con *estar*, sino porque, además, subraya la necesidad de considerar las características semánticas y pragmáticas de los contextos de uso para poder justificar la elección entre *ser* y *estar*, siendo la primera en

---

<sup>98</sup> En este contexto, el uso generalizado de *ser*, en combinación con el bajo porcentaje de aciertos con *estar*, probaría que los estudiantes no dominan aún el uso de *ambos verbos* y que, por tanto, necesitan echar mano de estrategias como la simplificación y la transferencia para salvar esta dificultad. Es interesante hacer notar que, además, un análisis de la evolución del uso correcto de estos verbos en los distintos contextos citados a lo largo de los tres niveles de instrucción, apuntaría a una mejora paulatina en los resultados de todos ellos, excepto en el contexto [*ser/estar*+ adjetivo], donde no se registraría tal mejoría (1995: 202).

correlacionar estos verbos con una clasificación de los adjetivos encontrados en sus datos<sup>99</sup>. De esa clasificación (1995: 102) surgen las siguientes categorías: 1) tamaño, 2) apariencia física, 3) evaluación<sup>100</sup>, 4) carácter sensorial —restringido al olor o al tacto—, 5) descripción de estados mentales, 6) descripción de personas y cosas, 8) participios adjetivales en -ado/-ido, 9) descripción de la personalidad, 10) otros y 11) no se aplica.

Del análisis de las ocurrencias se deduce que, a pesar de la generalización de su uso con *ser*, algunos adjetivos tienden más a usarse con *estar* (1995: 132), si bien el estudio no permite sacar mayores conclusiones debido a la escasez de ocurrencias para ciertas categorías.

En su parte final, el estudio de Ramírez-Gelpí analiza la repercusión que pueden tener los datos expuestos para el aprendizaje de [*ser/estar* + adjetivo]. Las reflexiones de la autora a este respecto van en la dirección de introducir desde los niveles más bajos la explicación y la reflexión sobre el contraste entre ambos, focalizando la atención de los estudiantes sobre las condiciones semántico-pragmáticas que determinan su uso, de modo que, a o largo del proceso de instrucción, se pueda seguir trabajando sobre ello a la vez que se incrementa el nivel de dificultad, introduciendo nuevas unidades léxicas, así como nuevos tiempos y modos verbales.

La bibliografía a la que hemos pasado revista hasta el momento tenía el objetivo común de intentar confirmar la secuencia de adquisición de las funciones de *ser* y *estar* propuesta inicialmente por VanPatten (1987). Del conjunto de estos trabajos, centrados en aprendices anglófonos de español L2, pueden extraerse algunas conclusiones generales (VanPatten 2010; Geeslin 2014):

- I. Los estadios adquisicionales señalados inicialmente por el autor parecen bastante generalizables, incluso en estudios realizados en distintos contextos de aprendizaje (reglados VS de inmersión) y mediante muestras procedentes de distintas fuentes (orales VS escritas).

---

<sup>99</sup> La autora subraya cómo para determinar la corrección o incorrección de la elección de *ser* o *estar* en este contexto es necesario un atento estudio de factores como la perspectiva o intención del hablante, así como del tipo de discurso en el que son utilizados.

<sup>100</sup> Es decir, opiniones evaluativas sobre personas o cosas. Del análisis de los datos emerge que esta es la tipología más frecuente de adjetivo utilizada por los informantes.

- II. La tendencia de los aprendices es la de extender el uso de *ser* a todos los contextos, incluyendo tanto aquellos que requieren siempre *estar* (contextos obligatorios) como aquellos en los que *estar* es una de las opciones posibles (contextos variables).
- III. Con el tiempo, el uso extendido de *ser*, asociado a un alto porcentaje de corrección a lo largo de los distintos niveles, parece ir dejando paso a un mayor uso de *estar*, primero en contextos obligatorios y después en contextos variables, así como a porcentajes de corrección paulatinamente más altos<sup>101</sup>.
- IV. [*Ser/estar* + adjetivo] constituye un contexto difícil para los aprendices y, por tanto, ocupa un estadio adquisicional tardío en la secuencia, independientemente de la falta de acuerdo entre algunos investigadores sobre su posición respecto a [*estar* + expresiones locativas].

Los estudios mencionados partían del análisis de los errores de los aprendices, vinculando la adquisición de las distintas funciones a la obtención de un porcentaje de aciertos en los resultados de al menos un 90%. En el caso de [*ser/estar* + adjetivo], una limitación de la mayor parte de estos estudios consiste en el hecho de que en ellos se aplica una clasificación binaria de los adjetivos que distingue entre aquellos que indican una cualidad inherente —siempre con *ser*— y aquellos que indican el estado en el que se encuentra el referente —siempre con *estar*— (Geeslin, 2000). Esta rigidez clasificatoria se opone al hecho, subrayado en numerosas ocasiones en la bibliografía, de que alrededor de un 80% de los adjetivos pueden utilizarse con ambos verbos (Silva —Corvalán 1986: 590; Mesa Alonso et al. 1993). La aplicación de este criterio de carácter binario ha limitado la capacidad de estos estudios de ahondar en la verdadera dificultad que los contextos variables suponen para los aprendices, es decir, el descubrimiento de los parámetros —no estrictamente gramaticales ni léxicos— que

---

<sup>101</sup> No obstante, Gunterman (1992) y Briscoe (1995) sugieren que hay funciones con *ser*, como el caso de la pasiva, que se adquieren solo tardíamente, por lo que no puede considerarse categóricamente que todas las funciones con este verbo precedan necesariamente a la adquisición de las funciones con *estar*.

determinan el uso de uno u otro verbo en función de la intención comunicativa del hablante<sup>102</sup>.

Analizados en su conjunto, los estudios basados en la secuencia adquisicional ponen de manifiesto la necesidad de observar y analizar con mayor detenimiento, esto es, de manera individualizada, cada uno de los contextos de adquisición en los que intervienen los verbos *ser* y *estar*. En la próxima sección, y ya limitándonos únicamente a [*ser/estar* + adjetivo], analizamos algunos de los estudios fundamentales en los que se aplica un enfoque sociolingüístico a su investigación.

#### **2.4.2 De la secuencia de adquisición a los estudios de corte sociolingüístico.**

De forma paralela al trabajo realizado en torno a la secuencia de adquisición, otros estudios comienzan a indagar, de manera específica y desde una perspectiva sociolingüística, la multiplicidad de factores implicados en el contexto [*ser/estar* + adjetivo], documentando su variabilidad, tanto en el español de hablantes monolingües como bilingües. Dentro de este ámbito, uno de los estudios precursores es el de Silva-Corvalán (1986), en el que se analiza la distribución de [*ser/estar* + adjetivo] entre una serie de hablantes bilingües del este de Los Ángeles, observando la extensión que estos hacen del verbo *estar* en contextos que la norma tiende a relacionar con *ser*<sup>103</sup>. Se trata de contextos en los que los informantes describen lugares y personas desconocidas para el entrevistador, por lo que, en principio, lo esperable sería el uso de *ser*, ya que, con él, se adscribiría el referente a una determinada clase.

Según Silva-Corvalán, este cambio, que constituye un estadio más en el proceso histórico de extensión semántica y sintáctica de *estar*, implicaría la pérdida de una distinción semántica entre ambos verbos, indicando una simplificación del sistema lingüístico favorecida por el contacto entre el inglés y el español, sobre todo entre los

---

<sup>102</sup> No obstante, como se ha señalado anteriormente, el estudio de Ramírez-Gelpí (1995) resulta pionero en subrayar la necesidad de tener en cuenta la cuestión de la versatilidad que demuestran muchos adjetivos, así como las razones pragmáticas que inducen a los hablantes a seleccionar *ser* o *estar* en estos contextos, razón por la que incluye una clasificación semántica de los mismos como parámetro a tener en cuenta en su investigación. En este sentido, junto al de Briscoe (1995), puede considerarse un estudio puente que abrió el camino a trabajos centrados más específicamente en indagar las peculiaridades del contexto [*ser/estar* + adjetivo].

<sup>103</sup> El estudio se basa en más de 40 horas de conversación entre la investigadora y 27 informantes México-americanos de distinto sexo y edad residentes en Los Ángeles. No todos los informantes llevaban el mismo tiempo en los EE.UU pero todos ellos poseían un español fluido.

hablantes cuyas familias han pasado más tiempo en los EE.UU (1986: 589). Las fases del proceso de simplificación por el que *estar* va perdiendo las restricciones semánticas que lo oponían a *ser* en estos contextos comparativos se encuentran representadas en el esquema de la tabla 2.1<sup>104</sup>:

Tabla 2.1. Pérdida de restricciones semánticas en *estar* (Silva-Corvalán 1986: 595)

| <b>FASE I</b><br><i>S estar A</i> | <b>FASE II</b><br><i>(S) estar A</i> | <b>FASE III</b><br><i>estar A</i> |
|-----------------------------------|--------------------------------------|-----------------------------------|
| marco individual                  |                                      |                                   |
| susceptibilidad al cambio         | susceptibilidad al cambio            |                                   |
| atributo circunstancial           | atributo circunstancial              | atributo                          |

A lo largo de las tres fases del proceso disminuye el número de restricciones que condicionaban el uso de *estar*. La primera de ellas (I) se caracteriza por ser la fase más restrictiva en cuanto al número de requisitos para el uso de *estar*, por lo que puede definirse como la fase más conservadora o estándar. Las restricciones en esta primera fase están condicionadas por: 1) la presentación del atributo dentro de un marco individual de referencia<sup>105</sup>, 2) la posibilidad efectiva de que el atributo se vea sujeto a un cambio y/o que tenga un carácter circunstancial y 3) la naturaleza del sujeto (S) y el atributo (A) con el que se relaciona el verbo. Así, por ejemplo, en *Juan está alto*, él hablante, mediante el uso de *estar*, establece un marco de referencia individual aplicable específicamente a Juan para atribuirle una altura en base a su experiencia previa con el referente. Del mismo modo, en un enunciado como *¡Mira, la luna está redonda!*, el uso de *estar* implica la posibilidad de concebir una relación cambiante entre el referente (S) y el atributo, lo que, a su vez, se debería al conocimiento por parte del hablante — en función de su experiencia— de la posibilidad efectiva de que se lleve a cabo tal cambio, es decir del hecho de que la luna se nos puede presentar en distintas fases. Esto explicaría el hecho de que, por el contrario, un enunciado como *El*

<sup>104</sup> A partir de ahora la expresión *uso innovador* de *estar* ha de entenderse como la extensión de este verbo a contextos semánticos que la norma lingüística considera(ba) propios de *ser*.

<sup>105</sup> Silva-Corvalán adopta los conceptos de *marco de referencia individual* y de *norma de clase* de Falk (cap.1), si bien aplicándole algunas diferencias.

*edificio \*está redondo* no resulte aceptable como descripción de la experiencia real del hablante en el mundo (1986: 591).

En la fase II, la condición de presentar al atributo dentro de un marco individual ya no es un requisito para el empleo de *estar* y la naturaleza del sujeto puede no ser un factor relevante en relación con la susceptibilidad al cambio y con el carácter circunstancial del atributo, razón por la que el sujeto (S) aparece entre paréntesis en el esquema.

Por último, la fase III, la menos restrictiva, es aquella donde el único requisito es la presencia de un atributo, es decir, los dos verbos son utilizados indistintamente, como si fueran sinónimos, habiéndose eliminado las diferencias semánticas entre ellos.

En esta tercera fase, por tanto, los hablantes se caracterizarían por usar *estar* con adjetivos que, en ningún caso, se refieren a atributos susceptibles de cambio o que presentan un carácter circunstancial (1986: 596, en nota)<sup>106</sup>.

Silva-Corvalán argumenta que los verbos *ser* y *estar* tienen un significado prototípico del que podrían formar parte varios parámetros. Así, el significado de *estar* en su variante más conservadora o estándar (el *estar* de la primera fase) incluiría al menos dos parámetros: 1) estado (*state of being*) y 2) perfectividad, lo que permitiría su selección dentro de los tres contextos semánticos mencionados para la primera fase: 1) marco individual de referencia, 2) susceptibilidad al cambio y 3) circunstancialidad.

En definitiva, lo que la autora denomina usos innovadores de *estar*, y que en su estudio alcanzan el 55% de las muestras totales para ambos verbos (1986: 597), son reconducibles a una pérdida progresiva de las restricciones de selección entre uno y otro verbo, lo que, además, parece verse facilitado por dos factores: 1) el tipo de adjetivo y 2) la transparencia semántica a la hora de la elección entre uno u otro verbo.

En cuanto al tipo de adjetivo, según la autora, hay algunos adjetivos que

---

<sup>106</sup> Las producciones de todos los hablantes, independientemente del factor de su mayor o menor permanencia en los EE.UU, contenían tanto muestras consideradas normativas o estándar como muestras consideradas innovadoras, si bien estas últimas aumentaban en el caso de quienes llevaban más tiempo en el país.



parecen favorecer el uso innovador con *estar*; se trataría de los adjetivos que indican: 1) tamaño, 2) apariencia física, 3) edad y 4) evaluación<sup>107</sup>.

Por *transparencia semántica* la autora entiende la capacidad del hablante de interpretar, de manera clara, la relación entre un determinado sujeto y su atributo por medio de *ser* y/o *estar*. En este sentido, hay contextos más transparentes, como aquellos en los que la diferencia entre la elección de *ser* y *estar* radica en una diferencia consistente de significado, como (*ser/estar* verde) y otros más opacos, como aquellos de aparente sinonimia entre ambos verbos (*ser/estar* soltero) o aquellos en los que la diferencia de significado resulta sutil y responde a una forma distinta de conceptualizar la relación entre el sujeto referente y el atributo, como en *María es/está guapa*. Los datos del estudio de Silva-Corvalán indicarían que los contextos opacos favorecen el uso innovador de *estar*, y, por tanto, la pérdida de distinción en el contraste entre [*ser/estar* + adjetivo]. El uso innovador, además, parece aumentar según disminuye el nivel de competencia de español de los hablantes. La extensión de *estar* a expensas de *ser* se vería intensificada y se difundiría con mayor rapidez en situaciones prolongadas y estables de bilingüismo, donde se da un reducido acceso a las variedades formales de la lengua y a las fuentes o instituciones que mantienen las normas lingüísticas de manera más prescriptiva (1986: 603-604).

El estudio de Silva-Corvalán abre la puerta a la consideración de los múltiples factores que pueden contribuir a describir adecuadamente la elección de [*ser/estar* + adjetivo], dando espacio a la búsqueda de aquellos elementos contextuales que pueden justificar la selección de uno u otro verbo con determinado adjetivo:

Clearly, the choice between *ser* and *estar* does not depend only on syntactic or lexical constraints. Indeed, the acceptability of either copula may not be determined by the researcher on the basis of the relevant sentence alone; the extended discourse and shared knowledge among the interlocutors must be considered (1986: 591).

La importancia que le atribuye Silva-Corvarán al contexto en la explicación de la selección entre *ser* o *estar* se basa en el hecho de que este resulta imprescindible para

---

<sup>107</sup> El resto de categorías de adjetivos clasificados por la autora son: 1) adjetivos de carácter sensorial, 2) adjetivos descriptivos (no animados) y 3) una categoría miscelánea (sujetos animados e inanimados) dentro de la que se incluirían adjetivos relativos al color, al estado físico o mental, al estado social, a la clase, así como otros adjetivos más difícilmente clasificables (Silva-Corvalán 1986).

poder considerar aspectos como la familiaridad del sujeto con el referente o la viabilidad de la relación semántica entre este último y el atributo, como en el caso del ejemplo visto más arriba referido a las dimensiones variables de un edificio: *El edificio \*está redondo*<sup>108</sup>.

Siguiendo la línea de investigación de Silva-Corvalán, Gutiérrez (1992, 1994) realiza un estudio que indaga en la extensión del uso innovador de *estar* entre un grupo de 26 hablantes nativos de español del estado mexicano de Michoacán (Morelia)<sup>109</sup>. Los resultados obtenidos en su estudio confirman un cambio lingüístico a nivel generacional dentro de esta comunidad de habla, testimoniando un 18% de uso de *estar* con valor innovador respecto a la norma lingüística con *ser* y sugiriendo que la extensión de su uso se produciría ya en territorio mexicano, si bien podría verse acelerado en caso de contacto lingüístico (1994: 18), tal y como propone Silva-Corvalán. El uso innovador de *estar*, que se daría en casos en los que los informantes describen una entidad desconocida para el interlocutor, respondería a distintas variables, tanto lingüísticas como extralingüísticas: 1) el marco de referencia aplicado a la entidad (general VS individual), 2) la tipología de adjetivo utilizado (descriptivos (44%), edad (43%), tamaño (34%), apariencia física (33%), evaluativos (12%), valoración moral (2%) y estatus social (1%), 3) el sexo del informante (las mujeres resultan ser más innovadoras que los hombres —19% frente a 12%—), 4) la edad y 5) el nivel de instrucción (las mujeres que no han completado la educación secundaria favorecen el uso innovador de *estar*).

Por otro lado, De Jonge (1993) estudia específicamente el cambio lingüístico entre *ser* y *estar* con adjetivos que indican edad (*estar* + joven, viejo, etc.) en dos

---

<sup>108</sup> En este sentido, de hecho, la investigadora considera cómo, *bajo condiciones normales* (1986: 591), puede no ser posible crear un marco de referencia individual por medio de *estar*. Por "condiciones normales" parece entender el conocimiento derivado de la experiencia que los hablantes tienen sobre una determinada realidad. No obstante, piénsese en la posibilidad de aceptar un enunciado como *Ahora el edificio está redondo* en un contexto en el que, mediante un ordenador, se estén realizando cambios virtuales a la planimetría de un proyecto arquitectónico. En este caso, la existencia de una realidad virtual que hace del referente una entidad susceptible al cambio parece legitimar el uso del verbo *estar*, a lo que seguramente contribuye el adverbio *ahora*, que crea léxicamente un marco de referencia individual y favorece la interpretación del adjetivo como un atributo circunstancial o, en cualquier caso, sometido a cierto tipo de cambio.

<sup>109</sup> La recogida de datos se llevó a través de una serie de entrevistas de una hora de duración con los informantes.

variedades distintas del español: el español mexicano y el venezolano<sup>110</sup>. En su opinión, el uso innovador con *estar*, relacionado con el carácter cronológico de estas expresiones, tendría una motivación pragmática y su extensión y posterior gramaticalización estarían relacionadas con una progresiva identificación de este uso con ciertos elementos contextuales, tales como *ya* y *cuando* (1993: 74-75), si bien en distinta medida y manifestándose en distintos estadios en ambas variedades. A la luz de estos resultados, De Jonge propone considerar el cambio lingüístico, en general, no como un proceso caracterizado por su gradualidad, sino por su discontinuidad en el avance de una forma sobre otra (1993: 74).

Otro estudio que investiga el cambio lingüístico de [*ser/estar* + adjetivo] desde una perspectiva sociolingüística es el de Sanz y González (1995). No se trata de un estudio específicamente sobre el español, sino sobre el catalán de hablantes bilingües, en concreto sobre la variedad tortosí<sup>111</sup>. El estudio, en línea con las conclusiones de Silva-Corvalán (1986) para el español evidencia también una tendencia a la extensión progresiva de *estar* sobre *ser* en ciertos contextos, registrando casos innovadores de contraste o de variación libre entre ellos, en clara oposición a la norma estándar. En concreto, estos usos parecen darse particularmente con adjetivos de descripción física y, predominantemente, en presencia de sujetos animados (1995: 17). Asimismo, el estudio revela cómo los usos innovadores resultan comunes entre los informantes más jóvenes, mientras que aquellos más mayores resultan ser más conservadores. Un dato particularmente interesante que se desprende de este estudio es el hecho de que, en el patrón de cambio lingüístico que proponen las autoras para *ser* y *estar* en esta variedad de catalán (1995: 18), en algunos casos parece darse una fase final consistente en la recuperación por parte de los hablantes de la distinción [*ser/estar* + adjetivo] a través ciertos verbos de movimiento, como *andar* o *caminar*, que son utilizados en lugar de *estar* por los informantes, en un intento por marcar la circunstancialidad de la cualidad expresada por el adjetivo (1995: 11): *és coixa* (*es coja*)

---

<sup>110</sup> Los datos utilizados para el estudio proceden de dos corpus distintos, ambos de registro culto: uno con informantes de la Ciudad de México y el otro con informantes procedentes de Caracas.

<sup>111</sup> El tortosí es una variedad dialectal considerada de transición entre la noroccidental y el valenciano. El estudio fue llevado a cabo con nueve informantes bilingües (catalán/español) de distintas edades y pertenecientes a la localidad de Poblenou del Delta. Las tareas de elicitación de datos preveían: 1) una producción oral espontánea, 2) la producción controlada de un enunciado que contenía uno de los dos verbos y determinado adjetivo y 3) un cuestionario de gramaticalidad.

frente a *va/acamina coixa* (va/camina coja)<sup>112</sup>. Esta observación resulta especialmente interesante en la óptica de nuestra aproximación didáctica a la distinción [*ser/estar* + adjetivo] (cap. 4), donde sugerimos recurrir al uso de ciertos adjetivos predicativos dependientes de algunos verbos de movimiento en italiano (*tornare, andare*, etc.) como instrumento para poder ilustrar a los estudiantes algunas dimensiones del contraste [*ser/estar* + adjetivo] a través de su propia lengua.

Cortés-Torres (2004) es otro de los estudios que analizan la extensión semántica de *estar*, en concreto por lo que se refiere a su uso dentro de un marco de clase, contexto donde la norma prescribiría el uso de *ser*. El estudio se centra en la variedad mexicana de Cuernavaca<sup>113</sup>. Los factores analizados para observar su correlación con el valor innovador de *estar* son comunes a gran parte de estudios previos: 1) lingüísticos, como el tipo de adjetivo y de sujeto, 2) sociales, como la edad, el sexo o el nivel educativo de los informantes y 3) estilísticos, estos últimos en relación con la modalidad de elicitación de los datos (conversación semidirigida o cuestionario).

Los resultados del estudio indican que el uso innovador se da en un 23% de casos, corroborando la tendencia a la variación en el uso de [*ser/estar* + adjetivo] en distintas comunidades hispanófonas, tanto monolingües como bilingües (2004: 789-790).

De los factores considerados más arriba, aquellos que parecen condicionar la extensión semántica de *estar* son: 1) el tipo de adjetivo, 2) el nivel educativo de los informantes y 3) el contexto estilístico. En el primer caso, los adjetivos más utilizados con este uso son los de apariencia física (41%) y edad (40%), lo que, a grandes rasgos, coincide también con los datos proporcionados por Silva-Corvalán (1986), Gutiérrez (1992, 1994) y De Jonge (1993). Otras categorías están asociadas a porcentajes menores de uso innovador: 1) tamaño (22%), 2) adjetivos evaluativos (17%) y 3) características personales (7%). Las categorías de *apariencia física, edad y evaluación* favorecerían la ocurrencia de *estar*, mientras que las referidas al tamaño o a las características personales la desfavorecerían (2004: 792).

---

<sup>112</sup> La secuencia completa del cambio lingüístico sería la siguiente: 1) Uso exclusivo de *ser* > 2) contraste de significado entre *ser* y *estar* > 3) variación libre entre ambos verbos > 4) *estar* suplanta el espacio de *ser* > 5) recuperación de la oposición mediante ciertos verbos de movimiento (1995: 18).

<sup>113</sup> El estudio contó con un grupo de 36 informantes locales, 18 hombres y 18 mujeres con distintas edades y niveles educativos. Las pruebas de elicitación de datos consistieron en una conversación semidirigida de un mínimo de media hora de duración y en la administración de un cuestionario.

Por lo que se refiere al nivel educativo de los informantes, los resultados indican que los informantes con menos formación favorecen la extensión semántica de *estar*. Parece darse, además, una tendencia inversa en relación con el sexo de los informantes, por la que la mayor frecuencia de uso tiene lugar entre mujeres con menor grado de educación, al tiempo que se registra también entre hombres que cuentan con una mayor formación (2004: 792).

La franja de edad de informantes que refleja un mayor número de uso de *estar* es la comprendida entre los 31 y los 49 años (46%), seguida de la de 18-30 (34%) y de la de 50+ (20%).

En cuanto al contexto estilístico, la mayor frecuencia en el uso de *estar* se refleja en el cuestionario (31%), mientras que en la conversación semidirigida el porcentaje se limita a un 9%. Según la autora, la diferencia, probablemente, se deba al hecho de que en el primero predominaban los adjetivos referidos a la apariencia física, la edad o a la evaluación del sujeto, adjetivos a los que se atribuye la capacidad de propiciar el uso de *estar* (2004: 793).

Por último, el estudio de Juárez-Cummings (2014) se propone determinar cuáles son los factores o predictores lingüísticos y extralingüísticos que condicionan el uso de [*ser/estar* + adjetivo] en la variedad de español de Ciudad de México, estableciendo un paralelismo con un estudio previo sobre la variedad de español de Caracas realizado por Díaz-Campos y Geeslin (2011)<sup>114</sup>. Para ello toma en consideración una serie de variables, tanto lingüísticas como extralingüísticas, presentes ya en el estudio de Díaz-Campos y Geeslin (2011: 82). Por lo que se refiere a las variables de tipo estrictamente lingüístico, se consideran: 1) el tipo de predicado 2) el estado resultante, 3) el marco de referencia, 4) la susceptibilidad al cambio, 5) la experiencia con el referente y 6) el tipo de adjetivo; mientras que las variables sociolingüísticas consideradas son: 7) el género, 8) la edad y 9) el nivel social de los informantes.

---

<sup>114</sup> El estudio se sirvió de los datos de 36 informantes del CSCM, el *Corpus sociolingüístico de la Ciudad de México*, que presenta una gran similitud con el corpus utilizado en el estudio de Díaz Campos y Geeslin para el análisis de la variedad venezolana, el *Estudio sociolingüístico de Caracas*. Los informantes pertenecían a ambos sexos, eran de estrato social variable (bajo/medio/alto) y de edades comprendidas en tres franjas (jóvenes — de 20 a 34—, adultos —de 35 a 54—, y mayores —+50—).

Tabla 2.2. Variables lingüísticas de la selección [*ser/estar* + adjetivo] (Juárez-Cummings 2014: 128)

| Variable                            | Categorías                         | Ejemplos                                                        | Descripción                                                                                   |
|-------------------------------------|------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Tipo de predicado</b>            | <i>Nivel individual</i>            | ... <i>L es bien enojona</i>                                    | ¿La interpretación del atributo es limitada en el tiempo?                                     |
|                                     | <i>Nivel de clase</i>              | ... <i>yo estoy muy animado</i>                                 |                                                                                               |
| <b>Estado resultante</b>            | + <i>Resultante</i>                | ... <i>la puerta está cerrada</i>                               | ¿El adjetivo se deriva del resultado de una acción?                                           |
|                                     | - <i>Resultante</i>                | ... <i>bueno eso es muy interesante</i>                         |                                                                                               |
| <b>Marco de referencia</b>          | + <i>Comparación</i>               | ... <i>estaba yo muy chico</i>                                  | ¿Hay una comparación implícita con el mismo referente?                                        |
|                                     | - <i>Comparación</i>               | ... <i>nos dice que el árbol es anciano</i>                     |                                                                                               |
| <b>Susceptibilidad al cambio</b>    | <i>Que cambia</i>                  | ... <i>digo que estoy muy orgulloso de mi hija</i>              | ¿La característica es un atributo que puede cambiar?                                          |
|                                     | <i>Que no cambia</i>               | ... <i>el bonsái es incurable</i>                               |                                                                                               |
| <b>Experiencia con el referente</b> | <i>Inmediata</i>                   | ¡... <i>que el que no lo presentara estaba reprobado!</i> (sic) | ¿Hay experiencia de primera mano, indirecta o es una reacción inmediata que implica sorpresa? |
|                                     | <i>Indirecta</i>                   | ... <i>me dicen que es muy bonito Zihuatanejo</i>               |                                                                                               |
|                                     | <i>Continua</i>                    | ... <i>yo era muy inquieto</i>                                  |                                                                                               |
| <b>Clase de adjetivo</b>            | <i>Estados mentales o físicos</i>  | <i>Enfermo</i>                                                  | ¿A qué clase semántica pertenece el adjetivo?                                                 |
|                                     | <i>Estatus social</i>              | <i>Liberal</i>                                                  |                                                                                               |
|                                     | <i>Características observables</i> | <i>bonito</i>                                                   |                                                                                               |
|                                     |                                    |                                                                 |                                                                                               |

El *tipo de predicado* refleja una diferencia de tipo aspectual en el uso de ambos verbos (Díaz-Campos y Geeslin 2011:83) e indica si el atributo ha de interpretarse como limitado en el tiempo —predicados de estadio— o como no limitado —predicados de individuo— (cap. 1); en el estudio de Díaz-Campos y Geeslin los primeros favorecerían el uso de *estar*, mientras que los segundos favorecerían el de *ser*. En el estudio de Juárez-Cummings, se trata de una variable que no se demuestra significativa.

Por otro lado, el *estado resultante* señalaría si la característica expresada por el adjetivo deriva del resultado de una acción, en cuyo caso generalmente aparece con *estar*. Este factor resulta ser un fuerte predictor del uso de *estar* tanto en el estudio de Díaz-Campos y Geeslin como en el de Juárez-Cummings.

El tercero de los predictores, el *marco de referencia*, indica si el referente es comparado con un grupo o consigo mismo. En este último caso se trataría de un marco de referencia individual, que, el estudio de Díaz-Campos y Geeslin señala como favorecedor del uso de *estar*, corroborando también los datos de Silva-Corvalán al respecto (1986).

La *susceptibilidad al cambio* implica que la característica denotada por el adjetivo puede experimentar cambios; tanto Juárez-Cummings como Díaz-Campos y Geeslin consideran que *estar* favorecería la susceptibilidad al cambio, mientras que *ser* la desfavorecería.

La quinta de las variables, la *experiencia con el referente*, tiene que ver con el tipo de experiencia que puede establecerse entre sujeto y referente, distinguiéndose entre *inmediata*, *continua* o *indirecta*; la primera de ellas, asociada a la reacción “de primera mano” del hablante respecto al referente (Díaz-Campos y Geeslin 2011:83) y típica de situaciones de sorpresa, favorecería el uso de *estar* en ambos estudios; por otro lado, la experiencia continua haría referencia también a la experiencia del hablante, pero sin considerarla respecto a la inmediatez con que reacciona el sujeto; este tipo de experiencia tendería también a aparecer con el verbo *ser* en ambos estudios. Por último, la experiencia indirecta —procedente de una fuente distinta al hablante— parece desfavorecer ligeramente el uso de *estar* en los datos referidos a la variedad mexicana, mientras que, por el contrario, en los datos de la variedad venezolana el uso de *estar* se ve favorecido, lo que, en opinión de los autores, podría relacionarse con el carácter subjetivo propio de los comentarios de los hablantes (Díaz-Campos y Geeslin 2011: 83)<sup>115</sup>.

La última de las variables lingüísticas consideradas es el *tipo de adjetivo*, es decir, la clase semántica a la que pertenece. Según el estudio de Juárez-Cummings, los adjetivos que denotan estados físicos o mentales aparecen prevalentemente con *estar*, dato que corrobora también el estudio de Díaz-Campos y Geeslin, quienes, además, consideran esperables estos resultados, ya que se trata de adjetivos que describen rasgos de carácter transitorio y dinámico (Díaz-Campos y Geeslin: 82). Por otro lado, en ambas variedades, aquellos adjetivos que indican *características observables* desfavorecerían el uso de *estar*, mientras que solo en el caso de la variedad venezolana los adjetivos que indican *estatus* favorecerían su uso, si bien este último dato podría deberse a un mayor número de ocurrencias del subgrupo de adjetivos de *estado civil* (*casado*, *soltero*) frente a otros, más presentes en los datos de Caracas, como los adjetivos de nacionalidad.

---

<sup>115</sup> Juárez-Cummings considera que la disparidad de criterio puede deberse a la diferencia en el porcentaje de casos con que contaba cada corpus para esa categoría: 32.1% en el caso de la muestra venezolana y 7.4% en el caso de la mexicana (mientras que en los datos del corpus de Caracas el uso de *estar* se ve ligeramente desfavorecido (Juárez-Cummings 2014: 130).

De las variables lingüísticas indagadas por Juárez-Cummings, todas ellas, excepto el tipo de predicado y el marco de referencia se demuestran como predictores consistentes del verbo *estar*; asimismo el uso de [*ser/estar* + adjetivo] se ve condicionado por factores como el estatus socioeconómico o la edad de los informantes, pero no por el género (Juárez-Cummings 2014: 134). Por otro lado, en el estudio de Díaz-Campos y Geeslin todos los factores citados, excepto el género, resultan significativos para la elección de [*ser/estar* + adjetivo] (2011: 86)<sup>116</sup>. Por lo que se refiere al estado del cambio lingüístico<sup>117</sup>, los resultados comparados de estos dos trabajos indican, por un lado, que, en Ciudad de México, [*estar* + adjetivo] forma parte de un cambio estable estratificado socialmente; el uso de *estar* se ve favorecido por los adultos y por la clase media (2014: 134). Por otro lado, en la variedad de Caracas, los autores sostienen que, si bien el análisis de las variables sociales no devuelve el típico patrón asociado con un cambio lingüístico en curso, el análisis combinado entre edad y estatus socioeconómico sugiere un lento avance de [*estar* + adjetivo] entre los hablantes jóvenes, tanto de nivel alto como bajo; en esta variedad, por tanto, la población joven y la población mayor se encontrarían en distintos estadios de cambio lingüístico (2011: 90-91).

Los estudios de corte sociolingüístico a los que hemos pasado revista en esta sección consideran una serie de factores que parecen demostrarse útiles para explicar el funcionamiento de [*ser/estar* + adjetivo] desde la perspectiva del uso de los hablantes nativos de distintas variedades de español, tanto monolingües como bilingües—. Así, la clase y frecuencia de los adjetivos con los que aparecen ambos verbos, el concepto de transparencia semántica, el marco de referencia, el carácter animado o inanimado del referente o la susceptibilidad al cambio, entre otros, son algunos de los parámetros empleados en estos estudios a la hora de dar cuenta de un contexto sujeto a variación como [*ser/estar* + adjetivo]. Estos y otros parámetros han

---

<sup>116</sup> Las variables consideradas significativas fueron obtenidas mediante la aplicación de un modelo de regresión logística.

<sup>117</sup> Como hemos tenido oportunidad de ver anteriormente, el cambio lingüístico del que se viene hablando desde el inicio de esta sección, definido como una extensión semántica de *estar* sobre *ser*, ha sido denominado en varios estudios (Silva-Corvalán 1986, Gutiérrez 1992, Cortés-Torres 2004) como *uso innovador de estar*. No obstante, Juárez-Cummings considera que hablar de *uso innovador* presupone un juicio prescriptivo del investigador sobre las posibilidades de alternancia en el contexto [*ser/estar* + adjetivo] y que la determinación de la variación debe proceder exclusivamente del análisis de sus usos (2014: 125-126), razón por la que prescinde de esta terminología.



sido incorporados también, dentro de un paradigma de investigación variacionista, a la adquisición de [*ser/estar* + adjetivo] por parte de estudiantes de español L2, con el intento de predecir las variables que pueden condicionar la selección de ambos verbos en este ámbito.

#### **2.4.3 Estudios variacionistas sobre la adquisición de [*ser/estar* + adjetivo] como L2<sup>118</sup>.**

El gran impulso dado al análisis de la adquisición de [*ser/estar* + adjetivo] por parte de hablantes no nativos llega a través de los estudios de variación lingüística iniciados por Geeslin (1999, 2000, 2001, 2002, 2003), caracterizados por incorporar tanto elementos procedentes de las descripciones teóricas del fenómeno (cap. 1) como variables de índole sociolingüístico. La investigación en el ámbito de la adquisición de estructuras variables en L2, entre las que se encuentra el contexto [*ser/estar* + adjetivo], se basa en la “exploración de los factores sociales, lingüísticos e individuales que permiten predecir patrones de uso, y se caracteriza por una compleja medición estadística que da cuenta de la importancia de los mismos” (Geeslin y Kanwit 2020: 4)<sup>119</sup>.

Si bien la investigación variacionista sobre la adquisición de [*ser/estar* + adjetivo] ha ido diversificando sus intereses en varias direcciones a lo largo del tiempo, uno de sus principales objetivos ha sido siempre intentar identificar los factores que pueden predecir el uso y la frecuencia de *estar* —considerado como un indicador más certero de la adquisición que *ser*— así como establecer la naturaleza de los contextos de aparición de ambos verbos, a saber, 1) contextos que requieren *ser*, 2) contextos que requieren *estar* o 3) contextos donde son posibles ambos<sup>120</sup>.

El estudio pionero sobre las variables de uso de *estar* en aprendices de español L2 es el que Geeslin (1999, 2000) lleva a acabo con un grupo de 77 aprendices

---

<sup>118</sup> A partir de ahora se utilizará tanto la fórmula [*ser/estar* + adjetivo] como [cópula + adjetivo]. El segundo patrón, frecuente entre algunos de los estudios analizados en esta sección, ha de entenderse de manera más amplia, dado que contempla la posibilidad de que los aprendices hagan uso de otros verbos, tales como *sentir* o *parecer*, y no solo de *ser* y *estar*.

<sup>119</sup> Para un panorama de la investigación realizada, desde un enfoque variacionista, sobre distintos aspectos de la gramática del español L2, puede consultarse (Geeslin 2011).

<sup>120</sup> Esta preocupación por indagar la percepción de los hablantes nativos de distintas variedades de español se debe al hecho de que, en virtud de la variabilidad a la que parece sometida la selección, se considera oportuno intentar trabajar con un abanico de datos que permita consensuar con más garantías la naturaleza de cada contexto, evitando una clasificación guiada por la subjetividad individual del investigador.

anglófonos encuadrados en cuatro niveles distintos de competencia lingüística<sup>121</sup>. El objetivo de la investigadora es el de demostrar que muchos de los factores teóricos, sociales y lingüísticos empleados en el estudio de la selección de [*ser/estar* + adjetivo] en el español monolingüe (2.4.2) pueden demostrarse también instrumentos útiles para la descripción del desarrollo de la interlengua de los estudiantes. Además, se considera que el empleo de dichas variables resulta un modo más objetivo para dar cuenta de sus datos de producción que una clasificación basada en los criterios de corrección o incorrección, práctica utilizada comúnmente en la literatura anterior sobre los estadios de adquisición.

Los resultados del estudio se concretan en doce variables que sirven como predictores de la aparición de *estar* al menos en uno de los cuatro niveles de competencia analizados: 1) el tipo de tarea (entrevista, imagen, test de juicio gramatical), 2) la corrección gramatical (tiempo o número equivocados, omisión, etc.), 3) la perfectividad (el carácter  $\pm$  perfectivo de la ocurrencia), 4) la modalidad (o grado de cambio semántico del atributo en su combinación con *ser* o *estar*)<sup>122</sup> 5) la animacidad ( $\pm$  animado del referente), 6) la clase de adjetivo (edad, tamaño, apariencia física, descripción/evaluación, descripción de la personalidad, color, estado mental, estado físico, característica sensorial, estatus, miscelánea), 7) la direccionalidad del adjetivo (unidireccional, bidireccional, no direccional<sup>123</sup>), 8) la dinamicidad, ( $\pm$  dinámico)<sup>124</sup>, 9) la telicidad (carácter  $\pm$  télico de la ocurrencia), 10) el marco de referencia ( $\pm$  individual), 11) la dependencia de la experiencia ( $\pm$  experiencia concreta con el referente) y la 12) susceptibilidad al cambio ( $\pm$  cambio).

---

<sup>121</sup> Los participantes tenían edades comprendidas entre los 14 y los 18 años y habían estudiado entre 3 y 6 años de español. Los datos fueron elicitados mediante tres tareas: 1) una entrevista semiestructurada, 2) la descripción de una imagen y 3) un cuestionario de preferencia gramatical.

<sup>122</sup> Corresponde a lo que Silva-Corvalán denomina *transparencia semántica* (2.4.2).

<sup>123</sup> Esta variable se refiere a la posibilidad de que un adjetivo se aplique sobre el referente en dos direcciones, como en el caso de “feliz” (más o menos feliz), o tan solo en una (“más mayor” pero no “menos mayor”).

<sup>124</sup> La dinamicidad hace referencia a la necesidad (o no) de energía requerida para mantener una determinada situación. Así, *enfadado*, frente a *alto* requiere una dosis constante de energía para mantener el estado indicado por el adjetivo.

Tabla 2.3. Variables predictoras de *estar* por nivel de competencia (Geeslin 1999: 213; 2000)

| Variables                     | Primer nivel | Segundo nivel | Tercer nivel | Cuarto nivel |
|-------------------------------|--------------|---------------|--------------|--------------|
| Tarea                         | ***X         | ***X          | ***X         | ***X         |
| Corrección gramatical         | ***X         | X             | X            | X            |
| Perfectividad                 | **X          | ***X          | ***X         | X            |
| Modalidad                     |              |               | ***X         | ***X         |
| Animacidad                    |              |               |              | ***X         |
| Clase de adjetivo             | ***X         | ***X          | **X          |              |
| Direccionalidad               | *X           |               | **X          |              |
| Dinamicidad                   | *X           | ***X          | ***X         | *X           |
| Telicidad                     |              |               | X            |              |
| Marco de referencia           |              |               | **X          | *X           |
| Dependencia de la experiencia | *X           | ***X          |              | X            |
| Susceptibilidad al cambio     | ***X         |               |              |              |

Nota: \*\*\* =  $p \leq .001$ , \*\* =  $\leq .01$ , \* =  $\leq .05$

Como refleja la tabla 2.3, algunas de estas variables resultaron significativas solo en niveles avanzados<sup>125</sup>, tales como la *modalidad* o el *marco de referencia*, mientras que otras lo fueron en niveles más bajos, como la *susceptibilidad al cambio*. Por otro lado, algunas, como la *dinamicidad*, resultaron constantes a lo largo de los cuatro niveles.

Los resultados del estudio de Geeslin corroboran un aumento en el uso de *estar* a lo largo del tiempo, tal y como sugiere también la investigación sobre la secuencia adquisicional (2.4.2). Las conclusiones del estudio sugieren también la necesidad de investigar con detenimiento la interacción entre las variables consideradas significativas para la adquisición de [*ser/estar* + adjetivo], tarea que acometerán muchos de los trabajos posteriores tanto de Geeslin como de otros autores.

Por otro lado, Geeslin (2001) investiga también la percepción de la variabilidad en el uso de [*ser/estar* + adjetivo] por parte de 10 estudiantes nativos de cinco variedades distintas de español, usando para ello los datos de la tarea del juicio

<sup>125</sup> La X indica que la variable forma parte de la ecuación utilizada para predecir la aparición de *estar*, mientras que el asterisco señala que el rasgo en concreto puede considerarse significativo como predictor.

gramatical del estudio pionero al que acabamos de aludir (1999, 2000); de los 15 ítems del *test*, la unanimidad de juicio sobre la naturaleza de los contextos analizados (i. solo *ser*, ii. solo *estar* o iii. ambos son posibles) se dio únicamente en ocho de ellos, cinco contextos con *estar* y tres con *ser*. Un reanálisis del test de preferencia gramatical del estudio del 2000 mediante el uso de los 8 ítems consensuados por el grupo de hablantes nativos evidencia una correlación significativa entre el nivel de competencia y el grado de corrección en los contextos que requieren *estar*. Dicha correlación parece sugerir que los contextos con *estar* son mejores indicadores del progreso del aprendizaje, lo que, por otra parte, parecían sugerir ya los estudios sobre la secuencia adquisicional. Además, el estudio pone de manifiesto que la selección [*ser/estar* + adjetivo] está sometido a variabilidad también entre los mismos hablantes nativos, razón por la que se subraya la utilidad de un análisis fundamentado en el establecimiento de variables de uso.

En su estudio de 2002, Geeslin argumenta la conveniencia de poner en relación los procesos de adquisición de segundas lenguas con los procesos de cambio lingüístico, subrayando la existencia de una relación especular entre ambos, dado que, si por una parte el cambio lingüístico va hacia la simplificación, por otra, el proceso de adquisición se mueve desde la simplificación del sistema hacia una gramática cada vez más parecida a la nativa (2002: 423, 428). Para ello, la autora realiza un estudio en el que compara los datos de Geeslin (1999, 2000) con los datos procedentes de Silva-Corvalán (1992, 1994) y Gutiérrez (1992), a través del análisis de las variables *marco de referencia* y *susceptibilidad al cambio*. Los datos demuestran que, al igual que en los resultados de los estudios que indagaban sobre el cambio lingüístico, *estar* es el verbo más usado tanto en los contextos [+ marco de referencia individual] como en los contextos [+ susceptibilidad al cambio]. La primera de las variables parece relacionarse con *estar* en todos los niveles de competencia, incluso en concomitancia con otras variables contextuales; la segunda de ellas, sin embargo, se revela un predictor significativo de *estar* solo en niveles altos de competencia. El análisis regresivo llevado a cabo por la investigadora demuestra también que otras variables sociolingüísticas, como la *clase de adjetivo* o la *dependencia de la experiencia* resultan ser descriptores significativos del uso de *estar* por parte de estos aprendices (2002: 439), por lo que subraya la necesidad de avanzar en el estudio específico del papel que estas y otras variables pueden jugar en el uso que los aprendices hacen de *estar*. Además, los

resultados apuntan hacia la conveniencia de integrar la investigación en ASL con los datos procedentes de otras disciplinas, a la vez que sugieren la utilidad de continuar la investigación sobre la relación existente entre la ASL y el cambio lingüístico.

En Geeslin (2003) se investigan las diferencias existentes entre el uso de [*ser/estar* + adjetivo] entre un grupo de 28 hablantes anglófonos con un nivel avanzado de español y 25 hablantes nativos<sup>126</sup>. Los resultados del estudio demuestran que, si bien los dos grupos reflejan un porcentaje de uso de *estar* bastante similar (48.5% vs 43.7%), ambos difieren en la prominencia de las variables sociolingüísticas que predicen su uso (tabla 2.4).

Tabla 2.4. Predictores de *estar* en hablantes nativos y aprendices de ELE (Geeslin 2003: 745).

| Variable                       | Hablantes nativos | Aprendices de nivel avanzado |
|--------------------------------|-------------------|------------------------------|
| Tipo de predicado              | X*                | R                            |
| Susceptibilidad al cambio      | X*                | X*                           |
| Marco de referencia            |                   | X*                           |
| Experiencia con el referente   |                   | X*                           |
| Estado resultante              | X                 | X*                           |
| Clase de adjetivo              | X*                | X*                           |
| Admisión de verbos copulativos | X                 | X*                           |
| Nivel de estudio               | X*                |                              |
| Año de estudio                 |                   | X*                           |

X = variable incluida en el modelo. R = variable añadida al modelo y posteriormente eliminada. \*p < 0.05.

Solo la *susceptibilidad al cambio* y la *clase de adjetivo* resultarían predictores comunes de *estar* para ambos grupos, mientras que el *tipo de predicado* resultaría una variable significativa tan solo para los hablantes de nivel avanzado; por su parte, el *marco de referencia*, la *experiencia con el referente*, el *estado resultante* y la admisión

<sup>126</sup> De los informantes anglófonos, 13 eran mujeres y 15 hombres, mientras que el grupo de hablantes nativos estaba compuesto por un total de 17 mujeres y 15 hombres procedentes de 10 países distintos. La elicitación de datos se realizó mediante una tarea escrita de contextualización de 28 ítems (2003: 729).

de *verbos copulativos* lo serían solo para el grupo de hablantes nativos (2003: 743)<sup>127</sup>. Un dato interesante es el hecho de que Geeslin constata cómo, si bien los hablantes de nivel avanzado demuestran haber adquirido los condicionantes pragmáticos que determinan la selección de [*ser/estar* + adjetivo], como el *marco de referencia* o *la experiencia con el referente*, no son aún capaces, a diferencia de los hablantes nativos, de determinar cuándo otros factores contextuales pueden interferir en su interpretación y, eventualmente, anularla (2003: 748). En este sentido, los estudios llevados a cabo hasta el momento con aprendices de distintos niveles parecen indicar que los factores pragmáticos, como el *marco de referencia*, son más difíciles de adquirir —y de aplicar— que los semánticos, como, por ejemplo, la susceptibilidad al cambio (2003: 748).

Según su autora, la mayor repercusión de este estudio consiste en el hecho de que un acercamiento basado en la multiplicidad de factores que intervienen en la elección de [*ser/estar* + adjetivo] —el modelo multivariable propuesto en su estudio del 2000— se ha demostrado capaz de ilustrar las diferencias existentes entre un grupo de hablantes nativos y otro de aprendices de nivel avanzado, lo que no se había conseguido anteriormente mediante la aplicación de una única variable:

The results of the current study show that approaches to linguistic contrasts need to incorporate several levels of language (i.e., not just syntax) in order to account for native-speaker data. For second language acquisition researchers, this means that learner language is not acquired by gradually applying a simple rule correctly. Instead, stages of acquisition are marked by the incorporation of new linguistic details at the levels of syntax, semantics, or pragmatics and a continuous reranking of the importance of these features” (2003: 750).

---

<sup>127</sup> Geeslin utiliza aquí la expresión *admisión de verbos copulativos* (*copulas allowed*) con el mismo valor que *modalidad* (Geeslin 2000) o que *transparencia semántica* (Silva-Corvalán 1986): “The variable *copulas allowed*, when significant, shows an association between those adjectives that are exclusively paired with one copula or the other and copula choice” (2003: 746).

Geeslin y Guijarro-Fuentes (2004) llevan a cabo un estudio longitudinal con 7 universitarios británicos de español de nivel principiante<sup>128</sup> y con 19 hablantes nativos de distintas ciudades españolas; el grupo de informantes nativos fue utilizado con el objetivo de establecer si los contextos de uso de [*ser/estar* + adjetivo] propuestos a los estudiantes en el *test* de elicitación podían clasificarse como obligatorios (contextos de *ser* o contextos de *estar*) o variables (contextos que admitían ambos); posteriormente, esta información fue utilizada para interpretar los datos procedentes del grupo de no nativos. Los contextos considerados obligatorios de manera unánime por los informantes nativos fueron 14, mientras que los restantes 14 fueron considerados variables. El análisis de los datos, basado en la frecuencia y no en la precisión en el uso del verbo *estar*, no registró un cambio en la frecuencia de *estar* en los contextos obligatorios, ni por parte de los estudiantes ni por parte de los informantes nativos. Por el contrario, en 10 de los contextos variables considerados se produjo un aumento de la frecuencia de *estar* por parte de los estudiantes principiantes de casi un 20% respecto a la primera toma de datos, llegando incluso a superar el uso que hacían de él los hablantes nativos en cuatro de esos contextos (2004: 108).

Por otro lado, Geeslin y Guijarro-Fuentes (2008) investigan la selección de [*ser/estar* + adjetivo] en situaciones de contacto con el vasco, el catalán, el gallego y el valenciano<sup>129</sup>. El estudio, que se apoya en investigaciones parciales llevadas a cabo previamente por estos investigadores (Guijarro-Fuentes y Geeslin 2006a, 2006b y Geeslin y Guijarro-Fuentes 2007), sugiere que la condición de bilingüismo puede no comportar necesariamente un mayor empleo de *estar* como resultado de una simplificación del sistema lingüístico, a diferencia de lo que proponen estudios como el

---

<sup>128</sup> Se trataba de estudiantes entre los 20 y los 47 años cuyo primer y único contacto con la lengua tuvo lugar dentro de las aulas universitarias. La prueba de elicitación, realizada en dos ocasiones y con un intervalo temporal de cuatro meses entre una y otra, consistió en un *test* de preferencia lingüística precedida por un cuestionario con información personal (edad, conocimiento de otras lenguas, etc.). La prueba estaba compuesta por 28 ítems en los que se recogían las principales propiedades semánticas y pragmáticas que condicionan la elección de *estar* y donde se pedía a los hablantes que expresaran su preferencia por una de las opciones de respuesta disponibles: 1) *ser*, 2) *estar* o 3) ambos.

<sup>129</sup> Los informantes, hombres y mujeres de entre 15 y 79 años, se clasificaron en cinco grupos distintos. En cuatro de ellos se incluyeron hablantes pertenecientes a regiones bilingües españolas (73 informantes gallegos, 66 valencianos, 141 catalanes y 17 vascos); el quinto grupo lo integraban 83 hablantes procedentes de regiones monolingües donde se habla solo español (2008: 369). El instrumento de elicitación de datos fue un *test de preferencia contextualizado* de 28 ítems en el que los informantes tenían que expresar su preferencia por una determinada respuesta (1. *ser*, 2. *estar* o 3. ambos verbos).

de Silva-Corvalán (1986). A este respecto, los datos indicarían que los distintos grupos de bilingües se comportan de manera distinta, entre ellos y en comparación con el grupo de monolingües; así, vascos y gallegos seleccionarían *estar* con mayor frecuencia de lo que lo harían los hablantes monolingües, mientras que catalanes y valencianos lo harían en menor medida (2008: 373). El análisis de los datos revela una gran variabilidad en la elección del verbo copulativo en aproximadamente la mitad de los ítems del *test* de preferencia contextualizado, tanto en cada uno de los cuatro grupos de bilingües como en el de hablantes nativos; en este sentido, solo 10 de los ítems del *test* recibieron cierta unanimidad de respuesta por parte de los cinco grupos. Por otro lado, los cuatro grupos de bilingües se mostraron sensibles, en distinto grado, a la mayor parte de las variables lingüísticas analizadas, resultando especialmente significativas para todos ellos (incluido el de hablantes nativos) el *tipo de predicado*, la *clase de adjetivo* y la *admisión de cópulas*. La variable *marco de referencia* no resultó significativa para ninguno de los cinco grupos. Para el grupo de hablantes nativos todas las variables lingüísticas, a excepción también de esta última, resultaron predictores significativos de *estar*.

En relación con el estudio de Silva-Corvalán (1986), que aventuraba la hipótesis de que la extensión de *estar* en el caso de los hablantes bilingües de Los Ángeles estuviera relacionada con un menor acceso a la variedad escrita estándar del español, Geeslin y Guijarro-Fuentes consideran poco probable que suceda lo mismo en el caso de los hablantes bilingües gallegos que demuestran un mayor uso de *estar* en este estudio, ya que se trata de hablantes con una formación secundaria completa. Sin embargo, a este respecto, los autores sugieren una posible correlación entre el mayor uso de *estar* por parte de estos hablantes y un bajo grado de “comodidad lingüística” con el español.

El estudio de Francis (2007) se centra en la adquisición de *ser* y *estar* por parte de un grupo de estudiantes universitarios anglófonos de nivel principiante<sup>130</sup>. Para ello Francis analiza el grado de corrección del uso de estos verbos a través de nueve funciones comunicativas distintas —cinco de ellas asociadas a *ser* y otras cuatro a *estar*

---

<sup>130</sup> Francis hizo uso de un *test* de corrección de errores y de dos tareas de producción. De estas últimas, la primera consistía en una serie de preguntas guiadas en inglés, mientras que la segunda preveía la descripción de una imagen. A cada ocurrencia correcta —tanto en el *test* como en las tareas de producción— se le asignó un punto.



— (tabla 2.5), evitando así recurrir a una clasificación de adjetivos para el caso de [*ser/estar* + adjetivo]<sup>131</sup>:

Tabla 2.5. Funciones comunicativas de *ser* y *estar* analizadas por Francis (2007: 157)

| SER                                                               | ESTAR                                                                                                      |
|-------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Descripción (cualidad natural)<br><i>El fútbol es interesante</i> | Construcciones progresivas                                                                                 |
| Composición física                                                | Descripción —condiciones o estados resultantes—<br><i>Estar triste</i><br><i>Estar cerrada</i> (la puerta) |
| Afiliación/identificación                                         | Localización de una entidad                                                                                |
| Origen                                                            | Descripción (cambio respecto a la norma)<br><i>Rosa, ¡qué elegante estás!</i>                              |
| Expresar la hora                                                  |                                                                                                            |

Los resultados del estudio de Francis indican que existe un gran margen de diferencia entre el uso correcto de *ser* y de *estar* por parte de los alumnos. Globalmente *ser* es utilizado con mayor corrección que *estar* en las tres secciones objeto de análisis, especialmente en las tareas de comunicación.

Básicamente, el estudio de Francis corrobora el orden de adquisición de VanPatten (2007: 164), si bien en 11 estadios que son el resultado de un mayor grado de especificidad de las funciones indagadas: 1) omisión de *ser/estar*, 2) uso de *ser* para la mayor parte de las funciones comunicativas que requieren un verbo copulativo, 3) uso discriminado de *ser* para expresar la hora, 4) sustitución correcta de *ser* por *estar* para localizar entidades, 5) sustitución correcta de *ser* por *estar* con la forma progresiva, 6) uso discriminado de *ser* para describir características inherentes o naturales de un referente, 7) uso discriminado de *ser* para establecer el origen, 8) uso discriminado de *ser* para identificar a un sujeto o la afiliación de un determinado

<sup>131</sup> El autor considera que la clasificación de los adjetivos por categorías no está exenta de problemas, ya que, además de existir distintas propuestas no siempre coincidentes, da lugar a numerosas superposiciones y ambigüedades a la hora de encuadrar los adjetivos. Por otro lado, las funciones que el autor denomina *comunicativas* han de considerarse tales en un sentido amplio, ya que intentan recoger los objetivos comunicativos de los hablantes cuando seleccionan uno u otro verbo. No obstante, en este sentido, es necesario hacer notar que las *construcciones progresivas* (estar + gerundio), por ejemplo, no pueden asociarse unívocamente a una única situación comunicativa.

referente, 9) uso discriminado de *ser* para describir la composición material de un referente, 10) uso de *estar* con valor episódico y con estados resultantes, 11) uso de *estar* para indicar un cambio respecto a la norma.

Es precisamente la especificidad de la propuesta del autor lo que le permite observar con más detalle el comportamiento de los aprendices de nivel principiante respecto al uso de *ser* en relación con algunas de las funciones analizadas. Así, el autor nota cómo los aprendices establecen una asociación casi exclusiva entre el verbo *ser* y funciones como la indicación del origen (soy francés) o de la expresión de la hora (son las ocho), mientras que demuestran mucha mayor inseguridad a la hora de elegir entre *ser* y *estar* cuando se trata de funciones como indicar el material de composición (\*Las casas *están* de madera) o la identificación (\*Gloria *está* modelo).

Por su parte, Woolsey (2008) investiga el uso de [*estar* + adjetivo] en dos contextos pragmáticos específicos: 1) el de comparación dentro de un marco individual de referencia y el de 2) reacción de un hablante como resultado de una experiencia *inmediata* con el referente<sup>132</sup>. El objetivo del autor es el de confirmar si los contextos anteriormente citados incitan el uso de *estar* con mayor frecuencia que los contextos en los que no se dan estos factores, intentando salvar la dificultad metodológica de determinar la intención comunicativa de los informantes mediante la creación de instrumentos de elicitación específicos, especialmente por lo que se refiere a la producción<sup>133</sup>. Los resultados del estudio de Woolsey muestran una disminución en el uso de *ser* desde el primer nivel (73.9%) hasta el cuarto y último (24.5%), mientras que la tendencia es la contraria con *estar* y *parecer*, verbos que ganan progresivamente

---

<sup>132</sup> Por experiencia inmediata se entiende la experiencia *de primera mano* que, en el caso del estudio en cuestión, se pretendía obtener mediante una serie de fotografías que mostraban aspectos atípicos e inesperados de un grupo de personajes famosos conocidos por los aprendices.

<sup>133</sup> Los informantes del estudio fueron 111 universitarios estadounidenses de español encuadrados en cuatro niveles distintos de competencia. Los instrumentos utilizados para la elicitación de datos fueron: 1) la descripción de una serie de imágenes y 2) una tarea de preferencia gramatical contextualizada. El diseño de la primera de ellas jugaba con una serie de factores propicios para favorecer la interpretación de marco de referencia individual o de experiencia inmediata, tales como la familiaridad de los estudiantes con los referentes de la actividad (una serie de celebridades) o como la manipulación de sus expectativas sobre estos sujetos durante el curso mismo de la actividad. La tarea de preferencia, por otro lado, consistía en un conjunto de 16 ítems lingüísticos integrados en una historia; tras un breve contexto en inglés para cada situación planteada, la historia continuaba mediante una frase en español que los informantes tenían que interpretar, seleccionando para ello una de entre tres opciones posibles: 1) una con [*ser* + adjetivo], 2) una con [*estar* + adjetivo] o 3) ambas respuestas. Tanto la tarea de descripción como la de interpretación preveían una parte desarrollada en inglés cuya finalidad era comprobar la intención comunicativa de los alumnos (2008: 281-283).

terreno: de 18.00% a 24.5% y de 0% a 5.5%, respectivamente (2008: 285). Asimismo, los datos sugieren que el contexto de comparación correspondiente al marco individual de referencia no elicitaba la aparición de *estar* en ninguno de los niveles de competencia analizados, datos que parecen verse confirmados por estudios precedentes que señalan incluso efectos significativamente negativos de esta variable a la hora de predecir el uso de *estar*. En cuanto al contexto de experiencia inmediata con el referente, los datos confirman su valor predictivo respecto a *estar* solo entre los aprendices del cuarto nivel, el más alto, mientras que, por el contrario, en el nivel más bajo se demuestra más bien como un predictor de su falta de uso en favor de otros verbos (2008: 290-291).

Otros dos estudios que cabe mencionar, particularmente relacionados con los objetivos y el marco de investigación de nuestro trabajo, son Geeslin (2013) y Geeslin y Kanwit (2020). En Geeslin (2013) la autora se adentra en la exploración de la variedad y la frecuencia léxica de los adjetivos en combinación con [*ser/estar* + *adjetivo*] en el español L2, expandiendo los límites y la aplicabilidad de la investigación llevada hasta el momento desde este marco de estudio. Este trabajo converge con los estudios de adquisición que proponen los enfoques basados en el uso (2.1), con los que la lingüística variacionista resulta particularmente compatible. Como afirman Zyzic y Gass, el estudio de la evolución de *ser* y *estar*, en particular por lo que se refiere a su uso con adjetivos, no puede realizarse sin tener en cuenta también el desarrollo léxico de los estudiantes (2008: 384).

El estudio compara la variación léxica y los patrones de uso de estos verbos entre un grupo de hablantes de nivel avanzado de español y un grupo de hablantes nativos<sup>134</sup>. El análisis de los datos pertenecientes al grupo de estudiantes de nivel avanzado revela que, de los 236 adjetivos distintos presentes en las producciones de estos informantes, 24 de ellos son adjetivos de alta frecuencia, es decir, adjetivos que presentan cinco o más ocurrencias de uso. De estos 24 adjetivos (un 46.2% de las

---

<sup>134</sup> El grupo de hablantes no nativos estaba compuesto por un total de 16 estudiantes anglófonos de español (10 hombres y 6 mujeres) entre los 22 y los 35 años; todos ellos poseían una notable competencia lingüística y estaban en contacto continuo con la lengua meta, tanto en el trabajo como en su círculo de relaciones cotidianas. Por otra parte, el grupo de hablantes nativos estaba constituido por un grupo mixto de 16 hombres y mujeres de entre 24 y 37 años, pertenecientes a la misma comunidad de los hablantes no nativos y procedentes de distintos países de habla hispana. El instrumento de elicitación de datos consistió en una entrevista oral de 30 minutos cuyo contenido fue grabado y posteriormente transcrito para su análisis. Además, los informantes completaron un cuestionario con información personal y un test de conocimiento gramatical de 25 ítems (2013: 193).

ocurrencias totales del corpus) tan solo 3 (*amable, mejor y feliz*) aparecen combinados tanto con *ser* como con *estar*, indicando, por tanto, un bajo índice de variación<sup>135</sup>; el resto de adjetivos del corpus se combinan: 1) solo con *ser*, 2) solo con *estar*, o 3) con *sentir* o *parecer* y, al tiempo, con *ser* y/o *estar*.

Por otra parte, del total de los 326 adjetivos presentes en las producciones del grupo de hablantes nativos, 26 de ellos pueden considerarse de alta frecuencia (41.1% de las ocurrencias del corpus), reflejando un porcentaje de uso (12.08%) muy similar al del grupo de estudiantes de nivel avanzado (11.75%). De estos 26 adjetivos, solo 9 son utilizados por los hablantes tanto con *ser* como con *estar*. La comparación entre el uso de estos adjetivos de alta frecuencia en ambos grupos revela que el grupo de hablantes no nativos es más reticente a la posibilidad de combinarlos con más de un verbo, mientras que los hablantes nativos parecen hacerlo con mayor frecuencia.

Si bien la variedad léxica encontrada en ambos grupos presenta una cierta diferencia a favor de los hablantes nativos —329 adjetivos frente a 236 del grupo de estudiantes de nivel avanzado—, la autora considera que la auténtica diferencia entre ambos parece ser el grado en el que los adjetivos de alta frecuencia coocurren tanto con *ser* como con *estar* (2013: 199). Estos datos resultan congruentes con los de Díaz-Campos y Geeslin (2011) y Brown y Cortés-Torres (2012), que sugieren también que la frecuencia elevada con la que ciertos adjetivos son usados por hablantes nativos en sus respectivos estudios favorece una mayor variabilidad de uso de esos adjetivos con *ser* y *estar*, mientras que aquellos caracterizados por una baja frecuencia de uso presentan porcentajes menores de variabilidad. Además, como indica la autora (2013: 200), esta observación está en consonancia con la idea de que la frecuencia de uso de los términos léxicos está en la base del cambio lingüístico (2.2): “[...] learners may acquire the semantic meaning of an adjective well before they acquire the knowledge that a given adjective permits variation, further supporting the idea that variation in a L2 is late-acquired” (2013: 201).

Tanto los resultados de este estudio como los de Díaz-Campos y Geeslin (2011) y Brown y Cortés-Torres (2012), apuntarían en una dirección contraria a la afirmación de Mesa Alonso et al. (1993) —frecuentemente repetida en la bibliografía sobre la

---

<sup>135</sup> No obstante, el número de adjetivos que admiten variación con más de una cópula se ve incrementado cuando se considera la horquilla que va de las dos a las cuatro ocurrencias, lo que, según la autora, indicaría que, en un corpus de mayores dimensiones, el número de adjetivos frecuentes podría aumentar.

oposición [*ser/estar* + adjetivo]— de que alrededor de un 80% de todos los adjetivos usados por los hablantes nativos demuestran variabilidad con *ser* y *estar* (2013: 189, 195). Ulteriores investigaciones podrían aportar nuevos datos al respecto.

Por último, y en relación con los verbos *sentir* y *parecer*, los resultados de Geeslin apuntan a que el grupo de hablantes no nativos usan estos dos verbos con adjetivos de alta frecuencia con los que usan también el verbo *ser*, mientras que los hablantes nativos los emplean con sendos adjetivos que coocurren tanto con *ser* como con *estar*: [*parecer/ser/estar* + *ingenuo*] y [*sentir/ser/estar* + *feliz*]. Además, de entre los adjetivos usados entre dos y cuatro veces por los informantes no nativos, aquellos usados con el verbo *sentir* también fueron empleados tanto con *ser* como con *estar*.

La autora considera necesario profundizar en los patrones de coocurrencia de la estructura [cópula + adjetivo], tanto entre distintas comunidades nativas como entre estudiantes de español L2; a este respecto, Geeslin señala cómo una comparación de los estudios mencionados más arriba pone de manifiesto las diferencias en la selección de los adjetivos más frecuentes entre comunidades lingüísticas, si bien parezca darse también una cierta unanimidad en cuanto a las clases semánticas a las que estos pertenecen: 1) descripciones, 2) rasgos personales y 3) comentarios evaluativos. Asimismo, Geeslin subraya que las diferencias entre los ítems léxicos más frecuentes pueden verse propiciadas también por otros factores, incluyendo algunos inherentes al marco mismo de la investigación. Por esta razón, la autora considera necesario propiciar estudios que diversifiquen el mayor número posible de variables, desde la elección de los estudiantes hasta el tipo de tarea de elicitación empleada o la comunidad lingüística de pertenencia de los hablantes nativos (2013: 201).

En su opinión, seguir esta línea de investigación permitiría recabar información no solo sobre el papel de los ítems léxicos en el desarrollo de ciertas teorías sobre el uso del lenguaje y su adquisición (2.2), sino también explorar la posible correlación entre el grado de coocurrencia cópula / adjetivo y otros indicadores del conocimiento del vocabulario de los estudiantes, como la densidad o el desarrollo léxicos (2013: 201). Además, otra ventaja de contar con mayor información sobre el grado en que los distintos adjetivos admiten variación sería la de facilitar su clasificación.

Otro estudio que tiende un puente entre la investigación de la variación [cópula + adjetivo] y los enfoques basados en el uso (2.1) es Geeslin y Kanwit (2020). Su objetivo es el de indagar en la interpretación de [*ser y estar* + adjetivo] tanto por parte

de hablantes nativos como de estudiantes de español L2, expandiendo el marco de investigación variacionista y conectándolo con los estudios que indagan la distribución de patrones lingüísticos sobre la base de tipos y ocurrencias (2.1)<sup>136</sup>. En concreto, el estudio se propone explorar no solo el modo en el que los hablantes nativos y los estudiantes interpretan [*ser/estar* + adjetivo], sino cómo cambian esas interpretaciones en función del nivel lingüístico, analizando de qué manera se ven afectadas por: 1) el verbo seleccionado, 2) los adjetivos con los que coocurren, 3) la clase a la que estos últimos pertenecen y 4) su género gramatical.

La tarea de interpretación, elaborada a modo de historia, prevé 24 ítems precedidos por un breve contexto. Cada uno de ellos da paso a una frase que los informantes deben continuar, seleccionando para ello una de las tres opciones disponibles: 1) una frase que resulta interpretable como marco individual (comparación del referente consigo mismo en algún otro momento temporal), 2) una frase interpretable como marco de clase (comparación del referente con una clase conformada por más individuos) o 3) las dos opciones anteriores porque ambas interpretaciones resultan posibles.

Tabla 2.6 Ejemplo de ítem de la tarea de interpretación (Geeslin y Kanwit 2020: 11)

- |                                                                                                                                                                        |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>I. Blanca <i>está</i> flaca...</p> <p>a) y siempre ha querido ser modelo</p> <p>b) y los tíos creen que puede ser por el estrés</p> <p>c) Las dos son posibles.</p> |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

La tarea de interpretación incluye nueve adjetivos (*interesante, pobre, diligente, flaco, gordo, calvo, contento, enojado y embarazada*), clasificables en tres categorías semánticas: 1) características personales, 2) descripción física y 3) estados físicos y mentales), cuya combinación con *ser* y/o *estar* se refleja de la siguiente manera en los

---

<sup>136</sup> Los informantes del estudio eran, por un lado, 86 estudiantes estadounidenses de español, de entre 18 y 38 años, encuadrados en cuatro niveles distintos de formación universitaria (4º semestre > 5º semestre > 4º año y estudiantes posgraduados) y, por otro, 10 hablantes nativos de español de distintas variedades lingüísticas entre los 23 y los 29 años. Los datos fueron elicitados mediante: 1) una tarea de interpretación escrita de 24 ítems, 2) un cuestionario sobre el bagaje lingüístico de los estudiantes y 3) un test gramatical de elección múltiple de 22 ítems cuya finalidad era confirmar el nivel esperado de competencia de los estudiantes respecto a la etapa formativa en la que se encontraban.

ítems de la tarea: *ser* con adjetivos que indican características personales, *estar* con adjetivos de estado físico y/o mental y *ser* y *estar* con adjetivos de descripción física<sup>137</sup>.

Además, con todos los adjetivos se crearon dos contextos variando su género, excepto en el caso de *embarazada* y *calvo*, que, aunque también se incluyeron dos veces, mantuvieron el género femenino y masculino, respectivamente.

Tabla 2.7. Variables de la tarea de interpretación (a partir de Geeslin y Kanwit 2020: 11)

| Clase semántica            | Patrón de coocurrencia |              | Adjetivos                     | Género |
|----------------------------|------------------------|--------------|-------------------------------|--------|
|                            | <i>Ser</i>             | <i>Estar</i> |                               |        |
| Características personales | X                      |              | interesante, pobre, diligente | M — F  |
| Descripción física         | X                      | X            | flaco, gordo, calvo           | M — F  |
| Estados físicos/mentales   |                        | X            | contento, enojado, embarazada | M — F  |

En términos generales, y por lo que se refiere a los porcentajes de distribución de las respuestas obtenidas, los resultados del estudio evidencian que, entre los hablantes nativos y los estudiantes de mayor nivel (cuarto año y posgraduados) las interpretaciones mayoritarias son las de *marco de clase*, seguidas de la opción *ambas respuestas*. En el caso de los estudiantes de niveles más bajos (4º y 5º semestre), la interpretación *marco de clase* también es la más numerosa, pero la de *nivel individual* resulta ser más frecuente que la de *ambas respuestas*.

Un análisis global de los factores que predicen la interpretación *marco individual de referencia* en la totalidad de los ítems de la tarea (2020: 14) sugiere que:

- La clase de adjetivo resulta un factor significativo (56%) para los hablantes nativos, que favorecen particularmente la interpretación de marco individual [+ *estar*] con la categoría *estados mentales*. Por lo que se refiere a los estudiantes, a excepción de aquellos de nivel más bajo (4º semestre), para los que la clase de adjetivo no resulta significativa, en el resto de niveles se observa una progresiva

<sup>137</sup> La selección de los adjetivos para su inclusión en la tarea de interpretación se realizó en base a un análisis del porcentaje de coocurrencia con uno u otro verbo de una selección de 50 adjetivos en el *Corpus del Español: Web/dialects* de Mark Davies (2015-2016): <https://www.corpusdelespanol.org/web-dial/>.

importancia de este factor (5º semestre 32% > 4º año 49% > posgraduados 65%), en particular por lo que se refiere a la categoría de *estados mentales*, contexto que, al igual que en el caso de los hablantes nativos, favorece la interpretación de marco individual. En este sentido, llama la atención el hecho de que el peso de este factor llegue a ser más significativo para los estudiantes de mayor nivel — posgraduados— (0.860) que para los propios hablantes nativos (0.783).

- En cuanto a *características personales* [+ *ser*], los datos indican que se trata de una categoría que desfavorece la interpretación de marco individual, tanto en el caso de los hablantes nativos (0.220) como de los estudiantes a partir del cuarto semestre (5º semestre 0.354 > 4º año 0.247 > posgraduados 0.205).
- Respecto a la categoría *descripciones físicas* [+ *ser* / + *estar*], tanto los hablantes nativos como los hablantes del 5º semestre (0.475) y los posgraduados (0.495) desfavorecen ligeramente la respuesta cuya interpretación corresponde al marco individual de referencia, mientras que, para los hablantes del cuarto año, este contexto favorece ligeramente (0.521) la mencionada interpretación.
- Excepto para los hablantes nativos y los estudiantes graduados, el género gramatical se demuestra significativo a la hora de interpretar las respuestas como marco individual de referencia, favoreciéndola el femenino y desfavoreciéndola el masculino. En los niveles más bajos, por tanto, este factor parece demostrarse significativo, a diferencia de la clase de adjetivo.

Un análisis separado de los factores que predicen la interpretación *marco individual de referencia* por ítems —los que incluyen *ser*, por una parte, y los que incluyen *estar*, por otra— sugiere que (2020: 15-16):

Respecto a los ítems con *ser*:

- En general, el porcentaje de interpretación de marco individual decrece a partir de los niveles más bajos hasta llegar a los hablantes nativos (4º semestre (58.3%) > 5º semestre (43.7%) > 4º año (41.5%) > posgraduados (37.9%) > nativos (36.7%).
- Los hablantes nativos demuestran sensibilidad no solo a la clase de adjetivo, sino también a los adjetivos por separado. Por un lado, resultan más sensibles a la clase *descripción física* (que incluye los adjetivos *calvo*, *gordo* y *flaco*) que a la de



*características personales* (que incluye *interesante, diligente, pobre*), lo que significa que, en su conjunto, con los adjetivos de esta categoría el porcentaje de interpretación de los ítems [+ser] de la tarea como marco individual fueron más altos que con los de la segunda. Por otro lado, a nivel de adjetivos, los hablantes nativos (des)favorecen en distinta medida su interpretación como marco individual de referencia; de mayor a menor: *calvo* (0.804) > *gordo* (0.665) > *flaco* (0.505) > *interesante* (0.505) > *diligente* (0.379) y > *pobre* (0.162).

En cuanto a los estudiantes, si bien la clase de adjetivo se demuestra significativa también para los tres primeros niveles, en comparación con los hablantes nativos difiere la clasificación de los adjetivos dentro de la misma; además, al menos uno de los adjetivos de descripción física desfavorece siempre la interpretación de marco individual, cosa que no sucede nunca con los nativos. Los graduados, por otro lado, tienden a considerar los adjetivos de manera más paritaria entre ellos, por lo que la clase de adjetivo, en su caso, no se demuestra un factor significativo para la interpretación.

En cuanto al género, la variable resulta significativa solo para el nivel más bajo, el del 4º semestre, para cuyos informantes el femenino favorece la interpretación de marco individual.

Respecto a los ítems con *estar*:

- El porcentaje general de interpretación de marco individual de referencia revela un incremento a partir de los niveles más bajos hasta llegar al nivel de los estudiantes posgraduados (4º semestre (57.3%) > 5º semestre (64.7%) > 4º año (75.7%) > posgraduados (86.4%) > hablantes nativos (61.7%). En todos los casos, los porcentajes de los cuatro niveles resultan más altos que el porcentaje de los propios nativos.
- Los hablantes nativos demuestran mayor sensibilidad frente a la clase *estados físicos y mentales* —la cual incluye los adjetivos *contento, embarazada y enojado*— que frente a la clase *descripción física* —la cual incluye los adjetivos *gordo, flaco y calvo*—, favoreciendo la interpretación de marco individual con la primera y desfavoreciéndola con la segunda. Además, la interpretación se ve favorecida mayormente con un adjetivo

como contento (0.779) que con uno como enojado (0.643), a la vez que se ve más desfavorecida con uno como *gordo* (0.458) que con uno como calvo (0.286).

Solo para los estudiantes del 4º y del 5º semestre los adjetivos se demuestran una variable significativa, aunque con una tendencia contraria a la demostrada por los hablantes nativos en cuanto al favorecimiento de la interpretación de marco individual.

- Por último, el género gramatical se demuestra significativo tanto para los hablantes nativos como para los estudiantes del cuarto año, viéndose favorecida la interpretación de marco individual por el femenino y desfavorecido por el masculino.

Geeslin y Kanwit llegan a la conclusión de que los hablantes nativos y los estudiantes difieren en los mecanismos interpretativos que ponen en práctica en el momento de la interpretación. En el caso de los nativos, estos parecen responder a una combinación entre el valor de la clase semántica del adjetivo y el valor léxico de cada adjetivo, reforzando las conclusiones de estudios anteriores que sostienen que los hablantes nativos utilizan patrones de colocación y una base léxica para su interpretación (2020: 19). En general, los datos aportados en el estudio indicarían que los aprendices desarrollan una capacidad interpretativa —ausente aún en el nivel inicial— condicionada por la clase de adjetivo (*type*) y que, posteriormente, y con mayor experiencia lingüística, esta da paso a efectos léxicos de diferenciación, a nivel de adjetivo (*token*), dentro de la clase de referencia respectiva. No obstante, esa diferenciación se ve reducida en el caso de los estudiantes de nivel avanzado analizados (posgraduados), que además de comportarse de manera más prescriptiva que los nativos —seleccionando con mayor frecuencia la interpretación de marco individual de referencia— demuestran poca sensibilidad respecto a la especificidad léxica de los adjetivos dentro de cada categoría. Este último aspecto estaría en consonancia con los resultados de otros estudios similares (Kanwit y Geeslin 2014) que sugieren que, para otras estructuras variables del español, como es el caso de la selección modal en las subordinadas temporales, los estudiantes dependen en mayor medida de la clase —el modo verbal— que del ítem léxico —la expresión cronológica— para su interpretación, a diferencia de los hablantes nativos, para quienes ambos

factores resultarían significativos (2020: 19). Del mismo modo, una menor diferenciación a nivel de adjetivo por parte de los aprendices está en la línea de otros estudios cuyos resultados muestran que los hablantes nativos dependerían más de las colocaciones para la interpretación de lo que lo hacen los aprendices, mientras que los aprendices de nivel avanzado se apoyarían más en la clase de adjetivo que en el ítem léxico (Edmonds y Gudmestad 2014 y Kanwit y Geeslin 2014, citados en Geeslin y Kanwit 2020). Geeslin y Kanwit concluyen considerando que las diferencias entre hablantes nativos y aprendices son un reflejo de los distintos grados y niveles de experiencia existentes entre ambos tipos de informantes y que la interpretación de la variación [*ser/estar* + adjetivo] podría verse beneficiada por el análisis de *corpora* de grupos específicos de aprendices, cuya validez como instrumento para medir la frecuencia de colocaciones por parte de estudiantes ya ha sido señalada (Linford et al 2016, en Geeslin y Kanwit 2020: 20).

Hasta aquí, la totalidad de estudios presentados se ha caracterizado por estar totalmente centrados en la interlengua de estudiantes anglófonos. Esto se debe al gran vacío bibliográfico existente en relación con el estudio de la adquisición de [*ser/estar* + adjetivo] por parte de informantes con un bagaje lingüístico diferente. A día de hoy, y hasta donde tenemos constancia, no hay trabajos adquisicionales llevados a cabo específicamente con estudiantes italianos. No obstante, en la siguiente sección, pasaremos revista a algunos de los escasos estudios que han sido realizados con aprendices de otras L1, algunas afines al español —como el portugués— y otras tipológicamente distintas

#### **2.4.4 Estudios adquisicionales con informantes no anglófonos**

Nos detenemos a continuación en cuatro estudios llevados a cabo con informantes no anglófonos o que incluyen a informantes no anglófonos entre sus participantes. El primero de ellos, realizado por Geeslin y Guijarro-Fuentes (2005), investiga los efectos de distintas L1 (inglés, francés y alemán), así como del conocimiento de otras posibles lenguas, en la adquisición de [*ser/estar* + adjetivo] por parte de un grupo de

estudiantes universitarios multilingües de español<sup>138</sup>. Además, el estudio indaga si el tipo de *input* recibido por los aprendices (número de años de estudio de la lengua y experiencia en el extranjero) influye de algún modo en la elección de la cópula por parte de los aprendices.

Los resultados del estudio indican que, en ambos casos, no se da una correlación entre las variables analizadas y la adquisición del contexto [cópula + adjetivo]. Es decir, los porcentajes de selección de [*estar* + adjetivo] entre los aprendices no parecen depender ni de su L1 (o de otras lenguas adicionales) ni de su distinta experiencia y exposición respecto a la lengua meta<sup>139</sup>.

El estudio de Geeslin y Guijarro Fuentes indicaría que para los aprendices de aquellas lenguas en las que no existe un doble sistema de cópulas, el proceso de adquisición de la distinción entre *ser* y *estar* en español L2 seguiría una ruta común respecto a la ya señalada en los múltiples estudios con aprendices de inglés como L1, reforzando la idea de que la adquisición conlleva procesos universales y no depende de la relación entre la L1 y la L2 o el conocimiento de terceras lenguas (2005: 74).

El primer estudio que investiga la adquisición de [*ser/estar* + adjetivo] por parte de aprendices que cuentan con una doble cópula en su L1 es Geeslin y Guijarro-Fuentes (2006). En él, los autores se plantean cuáles son —y en qué se diferencian— las variables que predicen el uso de [*estar* + adjetivo] tanto en dos grupos de hablantes nativos, uno de español y otro de portugués, como en un grupo de estudiantes

---

<sup>138</sup> El estudio se llevó a cabo con 26 estudiantes de distintas nacionalidades (4 franceses, 11 alemanes y 11 ingleses) en la Universidad de Plymouth (UK); ninguna de las L1 de las informantes (francés, inglés y alemán) se caracteriza por poseer un sistema de verbos copulativos como el del español. De estos estudiantes 10 poseían también conocimientos, a distintos niveles, de otras lenguas, entre las cuales estaban, además de las ya citadas, el turco (1 informante de nivel avanzado), el portugués (2 informantes de nivel avanzado y cuasi-nativo) y el italiano (2 informantes de nivel avanzado) (2005: 85); de estas lenguas solo el portugués presenta un sistema de verbos copulativos como el del español. Los informantes incluidos en el estudio eran estudiantes de grado —de al menos segundo año— cuyo nivel de competencia lingüística fue determinado también por un test de nivel. En ningún caso, por tanto, se trataba de estudiantes en los primeros estadios de adquisición. Las tareas de elicitación de datos consistieron en: 1) un cuestionario sobre el perfil lingüístico de los estudiantes (años de experiencia con el español, conocimiento de segundas y terceras lenguas, etc.), 2) un test de nivel y 3) un test de preferencia gramatical contextualizado de 28 ítems.

<sup>139</sup> En este sentido, la frecuencia de uso de [*estar* + adjetivo] es considerada un indicador de las diferencias de competencia entre distintos niveles de competencia.

portugueses de español L2<sup>140</sup>. En relación con la frecuencia de selección, los resultados del estudio indican que el grupo de hablantes nativos de español se caracteriza por una menor frecuencia del uso de *estar* (43.8) respecto a los otros dos grupos —59.1 en el caso de los estudiantes de español y 57.1 en el de los hablantes nativos de portugués— (2006: 85). Por otro lado, respecto a las variables que permiten predecir el uso de [*estar* + adjetivo], tres de ellas coinciden en todos los grupos: 1) el tipo de predicado, 2) la susceptibilidad al cambio y la clase de adjetivo. A estas, se añaden, en el caso de los dos grupos de hablantes nativos, la admisión de verbos copulativos y, en el caso de los hablantes portugueses de español, tanto la experiencia con el referente como la animacidad (2006: 89). Estos datos indican que, mientras que los factores que predicen el uso de *estar* en ambos grupos de nativos resultan paralelos, los alumnos portugueses de español L2 de nivel avanzado resultan sensibles a esos y a otros factores de manera distinta, demostrando que su interlengua no es un mero reflejo de las características de su L1. Por tanto, no parece que el parecido tipológico de la L1 facilite la adquisición de la selección de [*ser/estar* + adjetivo], al menos en estados avanzados, lo que acomunaría las tendencias de estos aprendices con las de aquellos cuyas lenguas maternas resultan más distantes y no prevén un sistema de cópula paralelo al del español (2006: 93). No obstante, según los autores, la hipótesis de que el parecido lingüístico pueda acelerar la adquisición en estadios iniciales ha de ser sometida a mayor investigación (2006: 94).

El estudio de Cheng et. al. (2008) fue el primero en investigar la adquisición del contexto [cópula + adjetivo] en una lengua tipológicamente distinta al inglés, el chino

---

<sup>140</sup> El grupo de hablantes nativos de español estaba formado por 19 informantes de distintas ciudades españolas, todas mujeres, de entre 20 y 46 años, en su mayoría con educación universitaria. El grupo de nativos de portugués estaba formado por 11 informantes brasileños y portugueses de ambos sexos, de entre 19 y 42 años, en su mayoría con educación universitaria (en algunos casos en curso). El grupo de estudiantes portugueses de español L2 estaba formado por 11 personas de ambos sexos, de entre 22 y 40 años con un promedio de residencia en España de 12 años y con un tiempo de estudio de la lengua de entre 8 y 17 años. En su mayoría poseían formación universitaria. Las tareas de elicitación de datos se realizaron mediante un *test* de perfil lingüístico (fundamentalmente para determinar las características individuales de los participantes), un *test* de nivel lingüístico (solo para el grupo de estudiantes de español L2) y una tarea de preferencia lingüística de 28 ítems. Esta última fue traducida en portugués y suministrada también al grupo de estudiantes nativos de esta lengua.

mandarín, a partir de un corpus escrito de nivel universitario<sup>141</sup>. El objetivo del estudio de Cheng et. al. es el de determinar la distribución de *ser* y *estar* a lo largo de los varios niveles analizados en el corpus, además de los rasgos contextuales que pueden asociarse con el uso de [*estar* + adjetivo]; para ello los autores siguen el modelo de análisis variacionista de Geeslin (2000). En relación con la primera cuestión, los resultados del estudio apuntan a que, por un lado, las ocurrencias de [*ser* + adjetivo] son más numerosas en los tres grupos de aprendices que las de [*estar* + adjetivo] y, por otro, a que el porcentaje de uso de [*estar* + adjetivo] se incrementa gradualmente por grupos a medida que aumentan las horas de instrucción ( $1^{\circ} = 15.04 > 2^{\circ} = 28.13 > 3^{\circ} = 33.56$ ). Por otro lado, respecto a los rasgos contextuales asociados a su uso, los autores concluyen que, además del tipo de predicado, la susceptibilidad al cambio, la animacidad del referente o el estado resultante, el tipo de texto —y su contenido— constituye el mayor predictor de [*estar* + adjetivo] en las producciones de los estudiantes; su mayor frecuencia de uso parece reflejarse en textos descriptivos, así como instruccionales y persuasivos, frente a los de carácter narrativo. Este último dato resulta curioso teniendo en cuenta la frecuencia con la que suele emplearse [*estar* + adjetivo] a la hora de describir personas, cosas y sensaciones en los textos de tipo narrativo.<sup>142</sup> Además, en el primer grupo, el de menor nivel, la elección de [*estar* + adjetivo] parece condicionada por el uso de adjetivos frecuentes —relacionados con los temas concretos de los textos— y con los que los estudiantes están más familiarizados. Por el contrario, en el segundo grupo la elección parece verse más condicionada por la categoría semántica del adjetivo en cuestión: la apariencia física, las características sensoriales, la descripción de la personalidad o el estatus. Por último, en el tercer nivel, la elección de [*ser* + adjetivo] parecer responder más a un conjunto de rasgos semánticos y pragmáticos, entre ellos la “experiencia previa con el referente”,

---

<sup>141</sup> El corpus analizado, compuesto por un total de 248 textos, forma parte de un corpus más amplio (CATE, *Corpus de Aprendices Taiwaneses de Español*) formado por 460 textos de estudiantes pertenecientes a 11 universidades diferentes de Taiwan que, voluntariamente, se prestaron a su redacción fuera del horario de clases y sin disponer de un límite de tiempo para ello. Los participantes, que habían estudiado inglés con un enfoque tradicional en la escuela secundaria, fueron divididos en tres grupos distintos en función del número de horas de instrucción recibida —en español— en clase: un primer grupo que contenía a los estudiantes que habían recibido entre 160 a 380 horas, un segundo grupo de entre 896 y 992 horas y un tercer grupo de entre 1472 y 1664 horas.

<sup>142</sup> Los textos realizados por los estudiantes se adscribieron a alguna de las siguientes categorías 1) descriptivos, 2) narrativos, 3) explicativos, 4) instruccionales o 5) argumentativos, con una distribución desigual a lo largo de los tres niveles, esto es, no en todas las categorías se encontraron textos identificables con cada una de las categorías propuestas.

“la susceptibilidad al cambio con referentes animados” y el “marco de referencia” (2008: 312-315).

El estudio de Cheng et. al., por tanto, además de demostrar la generalización e importancia de los factores semánticos y pragmáticos en la adquisición del contexto [cópula + adjetivo] con independencia de la diferencia tipológica de la L1 (Geeslin y Yim Long 2015: 301), sugiere la importancia que puede desempeñar la tipología textual como variable a tener en cuenta a la hora de investigar su adquisición mediante corpus escritos, asumiendo que “[...] topics and text types affect lexical choice in a free writing task and may lead to frequent uses of certain linguistic structures” (2008: 307).

Un último estudio, en relación con el anterior, es (Geeslin y Yim Long 2015), que investiga el desarrollo y el uso del contraste [cópula + adjetivo] por parte de hablantes coreanos<sup>143</sup>. En concreto, los objetivos del estudio de Geeslin y Yim Long eran: 1) determinar el espectro de formas utilizadas por los informantes para cubrir el contexto atributivo [cópula + adjetivo], 2) su frecuencia y distribución a lo largo de los tres niveles de análisis, 3) los correlatos lingüísticos y sociales entre estas formas y un mayor contacto y experiencia con el español y 4) las diferencias con los resultados reflejados en la literatura precedente en relación con la adquisición de la variación [cópula + adjetivo] por parte de aprendices anglófonos de español.

Los resultados del estudio apuntan a que los informantes hacen uso tanto de *ser* como de *estar* y, marginalmente, también de verbos como *hacer*, *parecer* y *poner*.

Un dato particularmente significativo es el elevado porcentaje inicial de omisión de la forma verbal, que, si bien no desaparece, disminuye según aumenta el nivel de competencia de los estudiantes. El verbo *ser* resulta la forma elegida con mayor frecuencia por los informantes, aumentando el número de contextos en que se usa a medida que aumenta también el nivel de competencia lingüística. En cuanto a *estar*, los datos señalan un ligero aumento en sus porcentajes de uso entre el segundo y el tercer nivel, aunque —a diferencia de *ser*— no se registra aumento alguno en el número de contextos en que es utilizado por los informantes a lo largo de los tres niveles.

---

<sup>143</sup> El estudio se llevó a cabo con un total de 23 estudiantes universitarios sudcoreanos de entre 9 y 30 años de edad, distribuidos en tres niveles distintos según su competencia lingüística (nivel 1, nivel 2 y nivel 3). Las tareas de elicitación de datos consistieron en 1) una entrevista oral de unos 10-15 minutos, 2) un cuestionario para determinar el perfil lingüístico de los informantes (conocimiento de otras lenguas, experiencias en el extranjero, etc.) y 3) un test de competencia lingüística de base gramatical.

En cuanto a los posibles correlatos entre el contexto [cópula + adjetivo] y dos variables individuales de los informantes, como su conocimiento previo del español y su experiencia en el extranjero, los resultados sugieren que una mayor exposición a la lengua ( $\geq 3$  años vs  $< 3$  años), así como una mayor experiencia de inmersión lingüística en el extranjero ( $\geq 1$  año vs  $< 1$  año) reflejan un incremento tanto en el uso de *ser* como de *estar*, además de una disminución del porcentaje de omisión de cualquiera de estas dos formas (2015: 316).

Por último, el estudio de Geeslin y Yim Long pone en evidencia que, respecto a la literatura existente en relación con la adquisición del contexto [cópula + adjetivo] por parte de estudiantes anglófonos, el patrón de desarrollo resulta similar en ambos casos: 1) fase de omisión > 2) alto porcentaje de uso de *ser* > y 3) un incremento gradual de *estar* con el tiempo. No obstante, una diferencia particularmente evidente es el hecho de que la fase de omisión del verbo copulativo se prolongue significativamente en el caso de los estudiantes coreanos, lo que puede deberse a las características de su lengua nativa. Asimismo, con el tiempo, tanto unos como otros van extendiendo progresivamente el número de contextos posibles en los que aparece *estar* y, en el caso de mayor relación y contacto con el español, en ambos casos los resultados se traducen en un mayor uso de *estar*, aunque en el caso de los hablantes sudcoreanos los porcentajes de *estar* siguen siendo más bajos respecto a los de los hablantes anglófonos (2015: 317-320).

#### **2.4.5 Estudios de adquisición en relación con la IP.**

Son escasos los estudios que investigan la efectividad de la IP (2.1) en la adquisición del contexto [*ser/estar* + adjetivo]. En las siguientes páginas pasamos revista a los trabajos de Cheng (2002, 2004) y de Barozzi (2014a, 2014b), todos ellos relacionados con la interlengua de informantes anglófonos.

El estudio de Cheng (2002) intenta confirmar la efectividad de la IP en la adquisición de [*ser/estar* + adjetivo] por parte de 109 estudiantes universitarios anglófonos<sup>144</sup>. Frente a otros estudios que evalúan la validez de la IP respecto a la adquisición de estructuras meta de naturaleza morfosintáctica —y en las que la relación forma-significado puede resultar más evidente y unívoca— el estudio de Cheng intenta descubrir si, a pesar del escaso valor comunicativo de estos verbos, la IP

---

<sup>144</sup> Los informantes eran estudiantes que se encontraban curando su cuarto semestre de español.



puede repercutir también positivamente en el desarrollo de la interlengua de los aprendices (2002: 310). Así, el estudio indaga en los efectos de la IP frente a la instrucción de corte tradicional (IT)<sup>145</sup> en tres grupos de participantes y a partir del análisis de tres tipos de tareas: 1) una tarea de interpretación, 2) una tarea de producción —a nivel de frase— y 3) una tarea escrita de producción guiada<sup>146</sup>. Los materiales utilizados para el grupo que recibió la IP focalizaban la atención de los estudiantes en la relación entre formas y significados, subrayando las distintas funciones de *ser* y *estar* a través de un *input* manipulado, incitando a los aprendices a obviar la estrategia incorrecta de procesamiento que los lleva a recurrir sistemáticamente a *ser* como verbo copulativo por defecto; esta estrategia refleja la tendencia a la sobregeneralización de *ser* a la que alude con frecuencia gran parte de la literatura sobre las etapas adquisicionales de estos verbos (2.4.1). Los participantes que recibieron este tipo de instrucción se vieron involucrados solo en actividades de interpretación, a diferencia de aquellos que recibieron una IT, a quienes, tras una explicación gramatical explícita se les proporcionó una gama de actividades de producción paulatinamente más libre (2002: 311).

Vistos en su conjunto, los datos no revelan diferencias significativas entre IP e IT, siendo los resultados de ambos grupos superiores a los obtenidos por el grupo de control<sup>147</sup>. No obstante, cuando el análisis de los datos se limita a *estar*, el estudio pone de manifiesto cómo, en la tarea de interpretación, solo el grupo de la IP obtuvo

---

<sup>145</sup> A partir de ahora IT.

<sup>146</sup> Los participantes se dividieron en tres grupos, en función del tipo de instrucción recibida sobre [*ser/estar* + adjetivo]: 1) un primer grupo que recibió la IP, 2) un grupo que recibió la IT y 3) un grupo de control que no recibió ningún tipo de instrucción. La efectividad del tipo de instrucción recibida se comprobó mediante un pretest y un par de postest. En la tarea de interpretación, los aprendices tenían que relacionar dos frases, la primera con una imagen y la segunda con la descripción escrita de una determinada situación en inglés. La segunda de las tareas —la primera de las de producción— preveía que, tras una frase de contextualización en inglés y un breve diálogo en español, los aprendices completaran una frase final mediante una de las cuatro opciones de respuesta a su disposición. Por último, en la tercera tarea, los informantes tenían que describir las distintas imágenes que componían una historia haciendo uso de los elementos léxicos que se les suministraban —entre ellos 12 adjetivos y participios—, necesarios para poder hablar sobre las personas, objetos y eventos de la historia.

<sup>147</sup> Respecto a los resultados obtenidos en otros estudios sobre la eficacia de la IP, como el realizado por VanPatten y Cadierno (1993) sobre los clíticos, el autor considera probable que la complejidad de la estructura meta, así como su bajo valor comunicativo, sean los responsables de la falta de relevancia de la IP en un análisis conjunto de los datos de *ser* y *estar*. Asimismo, esta circunstancia podría deberse también al efecto de ciertas actividades de producción empleadas como parte de la instrucción de la IT, que podrían haber anulado la diferencia entre ambos tipos de instrucción que, sin embargo, sí se manifiesta de manera clara en estudios como el anteriormente citado (VanPatten y Cadierno 1993).

mejores resultados que el grupo de control, mientras que el grupo de la IT no se diferenció significativamente del grupo de control en ninguno de los dos posttest realizados. Por otro lado, respecto a las tareas de producción, el grupo de la IP no destacó sobre el de la IT, obteniendo ambos resultados similares (2002: 316).

El estudio de Cheng sugiere que la IP resulta más eficaz a la hora de hacer percibir y procesar las formas meta a los aprendices, contribuyendo a mejores conexiones entre forma y significado, así como a reestructurar la representación mental que estos tienen de las mismas (2002: 316). Por otro lado, los resultados obtenidos parecen confirmar una vez más el hecho subrayado en la bibliografía de que el verbo *estar* es un mejor indicador de la adquisición del contexto [cópula + adjetivo] que *ser*.

Cheng (2004) compara de nuevo la efectividad de dos tipos de instrucción gramatical —la IP y la IT— respecto a la selección del verbo copulativo en una tarea de producción guiada, esta vez poniéndola en relación con ciertas variables contextuales predictoras de *estar*, como la transparencia semántica, el marco de referencia o el tipo de adjetivo <sup>148</sup>. Los resultados del estudio indican que, en el último posttest, el grupo que recibió la IP — a diferencia del que recibió la IT— demostró superar al grupo de control respecto a las variables marco de referencia y adjetivos de estado mental, así como en contextos en los que *estar* favorece un cambio de modalidad o subraya el aspecto perfectivo (2004: 137)<sup>149</sup>.

Según Cheng, por tanto, los beneficios observables tras la suministración de la IP sugieren que se debe dirigir preferentemente la instrucción a los contextos en los que *estar*: 1) resulta obligatorio (*El perro está solo*), 2) denota un marco de referencia individual (*Javier está nervioso*), 3) se usa con adjetivos de estado mental (*Los padres están tristes*), 4) conlleva un cambio de modalidad (*La casa es bonita / está bonita*) y 5) implica aspecto perfectivo (*El jarrón está roto*). De este modo, los aprendices pueden

---

<sup>148</sup> El estudio involucró a 83 estudiantes de español que cursaban su cuarto semestre universitario. Los participantes fueron divididos en tres grupos: 1) quienes recibieron la IP (29), 2) quienes recibieron la IT (28) y 3) un grupo de control (26). A todos ellos se les suministró un pretest (previo a la instrucción) y dos posttest (el primero inmediatamente después de la suministración de la instrucción y el segundo a las tres semanas). La tarea para la elicitación de datos consistió en la descripción de cuatro imágenes.

<sup>149</sup> Por cambio de modalidad, Cheng, siguiendo a Geeslin, entiende aquellos contextos que Silva-Corvalán considera de transparencia semántica media y en los que la diferencia de significado entre [*ser/estar* + adjetivo] responde a una forma distinta de conceptualizar la relación entre el sujeto referente y el atributo, como en *María es/está alta*.

reforzar las conexiones entre forma y significado en la fase de interpretación y comprensión del *input*, acelerando así los procesos de adquisición (2004: 139).

Otro estudio centrado en los efectos de la IP en la adquisición de *ser* y *estar* es Barozzi (2014a)<sup>150</sup>. En él, la investigadora se propone comparar la eficacia de una versión inductiva de la IP (IPi) tanto con su versión tradicional deductiva como con una IT en la adquisición de funciones obligatorias de *ser* y *estar*<sup>151</sup>. En el estudio participaron un total de 46 estudiantes de nivel bajo-intermedio de una escuela secundaria de Boston (EE.UU) a los que se distribuyó en cuatro grupos en función del tipo de instrucción recibida: 1) el grupo de la IP tradicional (deductiva), 2) el grupo de la IP inductiva (IPi), 3) el grupo de la IT y 4) un grupo de control que no recibió instrucción alguna. A los cuatro grupos se les suministró un total de cuatro test: un pretest antes del tratamiento y tres posttest —uno justo después del periodo de instrucción, otro a las tres semanas y un último a los cuatro meses—. Las tareas consistieron en dos ejercicios de interpretación y dos de producción.

Las conclusiones del estudio apuntan a que el tipo de instrucción tiene un efecto significativo en la interpretación de enunciados que contienen los verbos copulativos *ser* y *estar*. Los datos confirman que tanto la IP como la IPi resultaron más efectivas que la IT en la tarea de interpretación inmediatamente después de la instrucción. Además, todos los grupos superaron al grupo de control en el segundo posttest y, en concreto, la IPi, si bien no consiguió resultados significativamente superiores a los de la IP, resultó superior al grupo de control en los tres posttest. Sin embargo, en relación con la producción, ninguno de los tratamientos instruccionales se confirmó como superior al grupo de control en los tres posttest, sino que cada uno de ellos lo hizo, de manera individual, en alguno de ellos (la IP en el posttest 1, la IPi en el posttest 2 y la IT en el posttest 3), lo que indicaría que la instrucción en sí misma —no específicamente el tipo de instrucción— resultó beneficiosa respecto a la ausencia de la misma a la hora de producir enunciados con *ser* y *estar* (2014a: 123). En este sentido, los resultados del estudio de Barozzi coinciden con los de Cheng (2002), que registra una clara superioridad de la IP frente a la IT en las tareas de interpretación,

---

<sup>150</sup> El estudio, si bien contempla en la investigación los contextos variables (*ser/estar*+ adjetivo), se limita a analizar los datos provenientes de los contextos de uso obligatorios de ambos verbos.

<sup>151</sup> La IPi (instrucción de procesamiento inductiva) propone invertir el orden habitual de los componentes de la IP, anteponiendo la fase de las actividades de *input* estructurado a la fase de explicación gramatical explícita (2.1).

pero una equivalencia de resultados entre ambos tipos de instrucción a nivel de producción.

En cuanto a la duración de los efectos provocados por la instrucción, el estudio refleja que la IT resultó más eficaz a largo plazo en la interpretación, manteniendo la eficacia hasta el segundo posttest. Por otro lado, la IPi fue la única que mantuvo los efectos de la instrucción a nivel de producción hasta el segundo posttest. El estudio de Barozzi confirma la necesidad de seguir indagando en los efectos de los distintos tipos de instrucción en el proceso de adquisición de *ser* y *estar*, en particular por lo que se refiere al contexto [*ser/estar* + adjetivo].

Otro estudio que indaga en los efectos de los tres procedimientos de instrucción citados en el trabajo anterior (IP, IPi e IT) es Barozzi (2014b), que, en esta ocasión, se centra en el análisis de [*ser/estar* + adjetivo] en relación con dos contextos pragmáticos distintos: 1) la experiencia del hablante con el referente y 2) la comparación dentro de un marco de referencia individual <sup>152</sup>. El objetivo principal del estudio es el de investigar el efecto de estos tres tipos de instrucción utilizando como término de comparación las respuestas obtenidas por un variado grupo de hablantes nativos. Se trata, por consiguiente, de examinar si el tipo de instrucción es capaz de acercar la actuación de los estudiantes a la del grupo nativo (2014b: 236). La adopción de un tipo de análisis comparativo —no evaluativo— se debe al hecho de que en la literatura adquisicional precedente se ha subrayado la variabilidad a la que está sometida el contexto [*ser/estar* + adjetivo] entre las distintas variedades del español, circunstancia que puede dificultar el establecimiento claro de fronteras entre las respuestas que pueden ser consideradas netamente correctas o incorrectas.

Ambos contextos se estudiaron por separado haciendo uso de grupos distintos (dos grupos para el contexto *experiencia* y otros dos para el contexto *comparación*, evaluando el resultado del tipo de instrucción mediante dos tareas distintas, una de interpretación y otra de producción. Dentro de cada grupo, los participantes se subdividieron ulteriormente en base al tipo de instrucción recibida (tabla 2.8): 1) aquellos que recibieron una IP deductiva, 2) aquellos que recibieron una IP inductiva

---

<sup>152</sup> El estudio se llevó a cabo con un total de 180 aprendices estadounidenses de español de nivel intermedio-bajo (A2 - B1 del MCER), de entre 15 y 16 años de edad, que cursaban sus estudios en cuatro escuelas secundarias distintas (una pública y otra privada) de la ciudad de Boston, además de con un grupo de 16 hablantes nativos de español, de entre 16 y 66 años, de ocho países hispanoamericanos distintos. De esos 180 solo 157 participaron en todas las fases del estudio.

(IPi) y 3) aquellos que recibieron una IT. La evaluación de los conocimientos de los aprendices se realizó en cuatro momentos distintos, a través de un pretest (antes de la administración de la instrucción) y de tres posttest: uno inmediatamente después de la instrucción, otro un mes después y un tercero cuatro meses más tarde. Los materiales proporcionados durante la fase de instrucción —en forma de unidad didáctica— fueron debidamente diferenciados dentro de cada uno de los grupos según el tratamiento instruccional adoptado (IP, IPi, IT).

Tabla 2.8. Tratamiento instruccional para estudio de adquisición (Barozzi 2014b: 100)

| <b>IT</b>                                           | <b>IP</b>                                                                                | <b>IPi</b>                                                                               |
|-----------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------|
| Instrucción explícita<br>↓<br>Actividades de output | Instrucción explícita<br>Elemento de concientización<br>↓<br>Actividades de <i>input</i> | Actividades de <i>input</i><br>↓<br>Instrucción explícita<br>Elemento de concientización |

Dentro de los dos contextos pragmáticos mencionados, el análisis focalizaba la atención en tres clases de adjetivos distintas: 1) la apariencia física (incluidos los adjetivos referidos a la vista), 2) la categoría sensorial (sabor, oído, tacto y olfato) y 3) la descripción evaluativa sobre la base de las características del referente: peso, edad, etc.

A causa de unos porcentajes llamativamente altos de variabilidad en las respuestas de los hablantes nativos —que se tradujeron en medias muy bajas del uso de [*estar* + adjetivo], especialmente en las tareas de producción—, el análisis de los datos resulta parcialmente inconcluyente en relación con el planteamiento inicial de las preguntas de investigación que se plantea la autora. En este sentido, no puede decirse que el tipo de instrucción recibida por los aprendices los acerque a la actuación del grupo de hablantes nativos —ni en la tarea de interpretación ni en la de producción— en ninguno de los dos contextos adjetivales analizados (2014b: 214)<sup>153</sup>. En cualquier caso, si se obvia la comparación con el grupo nativo, los resultados del estudio indican

<sup>153</sup> La autora señala tan solo tendencias de acercamiento del grupo que recibió la IP con adjetivos de apariencia física en el contexto *experiencia* y en la tarea de interpretación (2014b: 237). Por “tendencia” la autora entiende observaciones deducibles a partir de los gráficos, pero sin relevancia estadística.

que el tipo de instrucción tuvo un efecto significativo para la adquisición de la estructura meta en los contextos analizados, tanto en el caso del grupo de IT como de IP y que, además, esos resultados se mantuvieron en el tiempo para ambos grupos, si bien de manera desigual y según la tarea y la clase de adjetivo. Dentro de la tarea de interpretación, el grupo de IP destacó en el contexto *experiencia*, especialmente con adjetivos de descripción evaluativa y, en menor medida, de apariencia física, mientras que el grupo de IT destacó en el contexto *comparación* con las tres clases adjetivales contempladas: apariencia física, categoría sensorial y descripción evaluativa. En cuanto a la tarea de producción, los resultados apuntan a una mayor retención de los efectos de la instrucción de la IP dentro de contexto *experiencia*, mientras que los de la IT parecen resultar más duraderos en la de *comparación*. Por otro lado, el grupo IPi no pareció distinguirse significativamente durante el proceso de evaluación (2014b: 237-238).

En cuanto a la frecuencia de *estar*, todos los grupos registraron un incremento de uso en el contexto de *comparación*, así como en algunos de los posttest en el contexto *experiencia*, en particular por parte del grupo que recibió la IP (2014b: 215). Además, dentro de este último contexto, los adjetivos de apariencia física y de descripción evaluativa parecen favorecer el uso de *estar*, tendencia que parece ausente en el contexto *comparación* (2014b: 238).

Una consideración con la que se cierra el estudio de Barozzi es la necesidad —y la complejidad— de encontrar una modalidad de acercamiento didáctico a la selección de [*ser /estar* + adjetivo] que tenga en cuenta la variabilidad demostrada por los hablantes nativos y que se caracterice, metodológicamente, por una progresiva y meditada implementación de la distinción entre ambos verbos (2014: 240).

## **2.5 Recapitulación y conclusiones**

En este capítulo hemos pretendido, por una parte, ilustrar la visión que tienen los enfoques basados en el uso —entre los que se encuentra la GC— de los procesos que caracterizan la adquisición lingüística, poniendo de relieve la importancia que estos le conceden al *input*, cuya frecuencia está en la base de la capacidad de los aprendices de derivar patrones o esquemas lingüísticos de carácter general (*tipos*) a partir del conocimiento lingüístico específico (*ocurrencias*). Asimismo, hemos subrayado la compatibilidad de los presupuestos teóricos de la GC con un procedimiento didáctico

como el de la AF, particularmente adecuado para focalizar la atención de los aprendices en las relaciones forma/significado sin perder de vista la dimensión comunicativa del lenguaje. En concreto, le hemos dedicado una especial atención a la IP, una forma explícita de AF que ha demostrado su efectividad frente a la instrucción gramatical tradicional en distintos estudios de adquisición y respecto a varias construcciones meta, tanto en relación con el español L2 como con otras lenguas.

Por otro lado, en la segunda parte del capítulo, hemos pasado revista a la bibliografía fundamental sobre la literatura adquisicional en torno a [*ser/estar* + adjetivo], dividiéndola en tres etapas y examinando las dos últimas, centradas ambas en el análisis de la interlengua de los aprendices. En la primera de ellas, y partiendo del trabajo pionero de VanPatten (1985, 1987), hemos visto cómo el interés de los investigadores se focalizaba en el intento de establecer una secuencia adquisicional de las distintas funciones que pueden desempeñar estos verbos. En esta fase, caracterizada por el análisis de los errores de los aprendices y por un criterio de clasificación de adjetivos basado en su asociación sistemática bien con un verbo bien con otro, no hay todavía una preocupación por el análisis individualizado de cada una de estas funciones.

La segunda fase, por el contrario, se caracteriza por el desarrollo de una investigación focalizada específicamente en el contexto [*ser/estar* + adjetivo], principalmente con el impulso de estudios de tipo variacionista (Geeslin 2000) que, arrancando de la incorporación de datos sociolingüísticos procedentes del estudio del cambio lingüístico en hablantes nativos monolingües y bilingües de español, exploran su adquisición por parte de aprendices de español L2. Este tipo de análisis proporciona información en relación con la frecuencia de uso de ambos verbos, el promedio de formas usadas y el papel de los factores predictivos de *estar*, ya sean lingüísticos, contextuales y/o sociales. En ausencia de estudios específicos sobre la adquisición de [*ser/estar* + adjetivo] por parte de estudiantes italianos —al menos hasta donde nosotros sabemos—, en esta segunda parte se han analizado también los escasos estudios en los que han participado informantes no anglófonos, en algún caso con lenguas afines al español, como el portugués, y, en otros casos, con lenguas tipológicamente muy distintas, como el chino mandarín o el coreano. Además, se han estudiado algunos trabajos que se proponían verificar la eficacia y validez de la IP en el

proceso de adquisición de [*ser/estar* + adjetivo] frente a un tipo de instrucción tradicional.

A partir del análisis e interrelación de todo lo visto en este capítulo, pueden extraerse algunas conclusiones útiles de cara a los objetivos de nuestra investigación:

- En general, puede decirse que el verbo *estar* resulta ser el verbo marcado de la pareja y que constituye un mejor indicador de los avances en la adquisición de la distinción entre [*ser/estar* + adjetivo] por parte de los aprendices. El verbo *ser*, por el contrario, parece ser el verbo copulativo por defecto —lo que puede ser debido en parte a su mayor frecuencia de uso en el *input*—, así como el protagonista de una estrategia errónea de generalización por la que los aprendices extienden indiscriminadamente su uso también a aquellas funciones que le corresponderían a *estar*. Los datos indican que la adquisición de la distinción comporta un tiempo de aprendizaje considerable, hasta que, paulatinamente, *estar* se abre paso en la interlengua de los aprendices y, poco a poco, se va afianzando. Esto es así también en lenguas tipológicamente distintas al inglés, donde la aparición de *estar* en la interlengua de los aprendices puede requerir aún más tiempo, pero cuyo porcentaje de uso crece a medida que progresa también el nivel de competencia. No obstante, los estudios sobre la secuencia adquisicional demuestran también que no todas las funciones asociadas a *ser* se adquieren necesariamente antes que las funciones vinculadas a *estar*; un ejemplo en este sentido es el de la pasiva de acción, que resultaría de más tardía adquisición, y, por consiguiente, entrañaría también una mayor dificultad para los aprendices.
- Los resultados de los estudios realizados con hablantes no anglófonos, tanto si estos tenían una lengua tipológicamente similar como si no, parecen indicar, básicamente, la misma dinámica adquisicional que aquellos llevados a cabo con aprendices cuya lengua materna es el inglés. Los estadios adquisicionales no parecen permeables ni a la L1 (o a eventuales L2) de los informantes, ni al contexto de aprendizaje (natural VS reglado). Estos datos hacen prever que tampoco haya diferencias significativas en la adquisición de [*ser/estar* + adjetivo] por parte de los aprendices italianos, si bien no creemos probable que presenten una fase de omisión del verbo copulativo (\**María* Ø *enferma*) como la que parecen experimentar tanto estudiantes anglófonos como coreanos.



- [Ser/estar + adjetivo] se configura como uno de los contextos adquisicionales más complejos para los aprendices y, como tal, ocupa las últimas posiciones de la secuencia cronológica de adquisición. Esto es debido, probablemente, a que — frente a otras funciones— se trata de un contexto variable en el que el valor comunicativo de la oposición resulta débil o poco significativo para los aprendices. Los estudios de adquisición desde la perspectiva de la IP parecen demostrar que, al menos en la fase de interpretación del *input*, este tipo de instrucción resulta efectiva para paliar el efecto indeseado de la estrategia de generalización aplicada involuntariamente por los aprendices, permitiéndoles reflexionar sobre las conexiones forma/significado propias de esta construcción e incidiendo positivamente sobre su adquisición.
- La literatura variacionista indica una serie de variables o factores sociolingüísticos que, en mayor o menor medida, se demuestran predictores del uso del verbo *estar*, tanto en el caso de los hablantes nativos como de los estudiantes de español L2. La sensibilidad a estas variables demuestra que la naturaleza de la distinción no es estrictamente léxica o sintáctica, sino que está fuertemente condicionada por los contextos de uso y por la intención comunicativa del hablante. La observación de estas variables parece indicar que los indicadores lingüísticos son tendencialmente más consistentes que los sociales (Geeslin y Guijarro 2006: 81). Entre las variables altamente predictivas se encuentra el *marco individual de referencia*, es decir, la comparación del referente consigo mismo en otro punto temporal, así como el tipo de adjetivo, destacando especialmente aquellos relacionados con: 1) el tamaño, 2) la apariencia física, 3) la edad y 4) la evaluación.
- La visión de los enfoques basados en el uso sobre la adquisición lingüística — plenamente compatible con la perspectiva variacionista— se ha revelado útil no solo a la hora de examinar los patrones distribucionales de [ser/estar + adjetivo], sino de interpretar su distinción, tanto por parte de hablantes nativos como de aprendices de español L2. En este sentido, se ha señalado una tendencia generalizada —aplicable a ambos grupos— hacia el uso frecuente de un número limitado de adjetivos. No obstante, mientras que los hablantes nativos se demuestran más predispuestos a la combinación de estos pocos adjetivos con más de un verbo dentro de la construcción [cópula + adjetivo], los aprendices de español L2 parecen hacerlo en menor medida. Por otro lado, a efectos de la

interpretación de la distinción entre [*ser/estar* + adjetivo], hablantes nativos y aprendices de español parecen servirse estratégicamente, de manera desigual, tanto de los adjetivos considerados en su singularidad como de la clase semántica a la que estos pertenecen (ocurrencias VS tipos).

- [*Ser/estar* + adjetivo] se demuestra un contexto sujeto a una gran variabilidad entre las diferentes comunidades que tienen el español como lengua nativa, lo que puede dificultar la unanimidad de juicio sobre la (in)adecuación de sus ocurrencias. En la evolución de la literatura de tipo variacionista se registra una fuerte tendencia hacia la clasificación de los distintos contextos —tanto obligatorios como variables— sobre la base del consenso alcanzado entre hablantes nativos con distintas variedades de español; los primeros —contextos que requieren siempre *ser* o *estar*— serían el resultado del acuerdo de la totalidad de los hablantes consultados, mientras que los segundos —los que pueden admitir tanto uno como otro— constituirían aquellos contextos para los que hay divergencia de opinión entre los informantes nativos. Desde un punto de vista didáctico, y a la luz de las dificultades referidas en estudios como el de Barozzi (2014b) en relación con el alto porcentaje de variabilidad de las respuestas proporcionadas por los informantes nativos, resulta necesario plantearse de qué manera puede manejarse esta variable en la creación de una propuesta didáctica encaminada a la enseñanza de la selección de [*ser/estar* + adjetivo].



### 3. LA ALTERNANCIA [SER/ESTAR + ADJETIVO] DESDE LA DIDÁCTICA DE ELE EN CONTEXTO ITALÓFONO

Este capítulo está dedicado al análisis del tratamiento didáctico que se le ha dispensado a [ser/estar + adjetivo] en una selección representativa de manuales y gramáticas destinados a un público específicamente italiano, tanto de nivel escolar como universitario. El objetivo principal que hemos perseguido ha sido el de examinar de qué modo se han afrontado en estos materiales las dificultades teóricas y operativas que plantea la distinción, prestando especial atención también a las posibles ventajas que podría suponer para ello el enfoque contrastivo (español/italiano) que en ellos se adopta.

La primera parte del capítulo (3.1) se abre con las indicaciones que ofrece el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (a partir de ahora PCIC) sobre [ser/estar + adjetivo]. Posteriormente, plantearemos los objetivos del análisis (3.2.1), la justificación de la selección de los materiales (3.2.2) y, por último, su presentación (3.2.3).

La segunda parte del capítulo (3.3) está dedicada íntegramente al análisis de los materiales y al comentario de los resultados observados.

Para terminar, en (3.4) recapitularemos el contenido del capítulo y abordaremos las conclusiones del análisis.

#### 3.1 [Ser/estar + adjetivo] en el PCIC

A continuación, recogemos las especificaciones del PCIC en relación con [ser /estar + adjetivo], en concreto las referidas al inventario gramatical, a las categorías de *sintagma verbal* (núcleo + complementos) y de *sintagma adjetival* (tipos de adjetivo).

Por razones de claridad, y teniendo en cuenta el objetivo de esta investigación, hemos optado por eliminar toda aquella información no directamente pertinente en este contexto, es decir, todo aquello que pudiera hacer referencia a las restantes

funciones que pueden desempeñar ambos verbos en los seis niveles de competencia del MCER analizados, desde el A1 hasta el C2<sup>154</sup>.

Para los fines más inmediatos que persigue este capítulo, el objetivo de esta revisión es determinar cuáles son exactamente las directrices del PCIC para [ser/estar + adjetivo] y en qué nivel del MCER se encuentran, de manera que podamos considerar en qué medida los materiales que vamos a analizar se adhieren a dichas directrices<sup>155</sup>.

Tabla 3.1 [ser/estar + adjetivo] en el PCiC (niveles A1 y A2)

### Niveles A1-A2

| EL SINTAGMA VERBAL                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Núcleo                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | Complementos                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| • Verbos copulativos o atributivos                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | Atributo (adjetivo/participio)                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| A1                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                       | Clases de adjetivos                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <b>Ser</b> para indicar la pertenencia a una clase (origen, profesión, ideología, materia...): <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Soy español</i></li> <li>▪ <i>Soy estudiante</i></li> </ul> </li> </ul> <p>⇒ <b>Estar</b> <u>sin adjetivo</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Localización espacial.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ El atributo es un adjetivo: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>El hijo de Marta es rubio</i></li> </ul> </li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <b>Calificativos</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>El chico es guapo</i></li> </ul> </li> <li>○ <b>Relacionales</b></li> <li>○ Gentilicios muy frecuentes: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>español, francés, japonés.</i></li> </ul> </li> </ul> |

<sup>154</sup> Del mismo modo, hemos añadido también la información relativa tanto a los verbos pseudocopulativos como al complemento predicativo, ya que nos resultará útil más adelante (cap.5).

<sup>155</sup> Más adelante (cap. 5), tras haber considerado todas las variables de nuestro estudio y de cara a una nueva propuesta didáctica para la enseñanza de [ser/estar + adjetivo], podremos evaluar también la conveniencia de mantener o de alterar algunas de estas indicaciones.

| A2                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                   | Clases de adjetivos                                                                                                                                                                                            |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <b>Ser</b> + adjetivo</li> <li>○ Adjetivos que solo pueden ir con <i>ser</i>: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Luis es sincero</i></li> <li>▪ <i>Esas chicas son americanas</i></li> </ul> </li> </ul> |                                                                                                                                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <b>Calificativos</b></li> <li>○ Oposiciones de polaridad (grados extremos de una oposición).</li> <li>▪ <i>Bonito / feo, bueno / malo, fuerte / débil.</i></li> </ul> |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <b>Estar</b> + adjetivo.</li> <li>○ Adjetivos que solo pueden ir con <i>estar</i>: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Está contento</i></li> </ul> </li> </ul>                                           | <p>⇒ El atributo es un participio:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>El tren está parado en la vía 2</i></li> </ul> |                                                                                                                                                                                                                |

Las directrices del PCIC para los dos primeros niveles del MCER no prevén aún formalmente la presentación de la oposición [*ser/estar* + adjetivo]. En un nivel A1 se encuentra tan solo el verbo *ser*, acompañado por adjetivos calificativos y gentilicios de uso común. No es hasta el nivel A2 cuando hace su aparición el verbo *estar*, acompañado tanto por adjetivos como por participios. En este nivel, la presentación de adjetivos está condicionada por una combinación restringida a uno u otro verbo<sup>156</sup>.

<sup>156</sup> No obstante, en el nivel A2 se introduce una serie de parejas de adjetivos calificativos opuestos (guapo/feo, bueno/malo, etc.) que, a todos los efectos, pueden funcionar tanto con uno como con otro verbo.

Tabla 3.2 [*Ser/estar* + adjetivo] en el PCiC (niveles B1 y B2)

### Niveles B1-B2

| EL SINTAGMA VERBAL                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Núcleo                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | Complementos                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Verbos copulativos o atributivos</li> <li>• Verbos auxiliares</li> <li>• Verbos pseudocopulativos</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | Atributo / predicativo                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| B1                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                | Clases de adjetivos                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| <p>◊ <b>Verbos copulativos o atributos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ —<b>Estar</b>— Variantes sintácticas con el verbo <i>parecer</i>:</li> <li>○ Atributivas: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Los niños parecen cansados.</i></li> </ul> </li> <li>○ Con oración subordinada (solo en 3ª persona del singular): <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Parece que los niños están cansados.</i></li> </ul> </li> </ul> |                                                                                                                                                                                                                                | <p>⇒ <b>Calificativos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Posibilidad de prefijación en adjetivos evaluativos o valorativos: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>agradable / desagradable</i></li> <li>▪ <i>útil / inútil</i></li> </ul> </li> </ul>                                                             |
| B2                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                | Clases de adjetivos                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| <p>◊ <b>Verbos auxiliares</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Pasiva de resultado —Obligatoriedad de sujetos definidos— <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>*Cartas están enviadas.</i></li> </ul> </li> <li>○ Pasiva de acción <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Las puertas fueron abiertas a las 10.</i></li> </ul> </li> </ul>                                                                                           | <p>◊ <b>Complemento predicativo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Concordancia complemento predicativo -sujeto: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Ella ha llegado cansada.</i></li> </ul> </li> </ul> | <p>⇒ <b>Calificativos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ De color (aproximativos): <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Rojizo, amarillento, grisáceo.</i></li> </ul> </li> <li>○ Función de complemento predicativo: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Ana llegó sudorosa.</i></li> </ul> </li> </ul> |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>◊ <b>Verbos copulativos o atributivos</b></p> <p>⇒ <b>Ser + adjetivo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Adjetivos que pueden ir con <i>ser</i> y <i>estar</i> (regla general): <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Es delgado / está delgado</i></li> </ul> </li> <li>○ Adjetivos que pueden ir con <i>ser</i> y <i>estar</i> (cambio de significado): <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>listo, verde.</i></li> </ul> </li> </ul> <p>⇒ <b>(Estar)</b> Variantes sintácticas (con el verbo parecer:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Con sujeto y oración de infinitivo: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Los niños parecen estar cansados.</i></li> </ul> </li> </ul> <p>◊ <b>Verbos seudocopulativos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Verbos de cambio <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>ponerse, quedarse, hacerse, volverse</i></li> </ul> </li> </ul> |  | <p>⇒ <b>Relacionales</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Restricciones léxico-sintácticas: imposibilidad de cuantificación y de posición prenominal: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ *unos cuidados muy maternos</li> <li>▪ *unos maternos cuidados.</li> </ul> </li> </ul> |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Ya en el nivel B1, se indica la posibilidad de aparición del verbo *parecer* como variante sintáctica de *estar*, pero no es hasta el nivel B2 cuando se presenta el contraste entre ambos verbos en su uso atributivo, dando lugar a dos posibles situaciones: 1) la indicación de una variación de matiz respecto a la semántica del adjetivo —lo que se denomina regla general— o 2) la indicación de un auténtico cambio de significado.

Se incluyen en el B2 los usos auxiliares de *ser* y *estar*, ambos involucrados en la formación de la voz pasiva —la de acción con *ser* y la de resultado con *estar*—. Además, se encuentran también en este nivel los verbos de cambio —íntimamente relacionados con *ser* y *estar*—, así como la posible función predicativa que puede asumir el adjetivo con un verbo de movimiento como *llegar*<sup>157</sup>.

<sup>157</sup> Como ilustraremos en el (cap. 5), creemos que los contextos predicativos pueden constituir un valioso recurso didáctico para profundizar en la naturaleza de la distinción entre [*ser/estar* + adjetivo], ya que pueden ser explotados con ese fin también a través de la L1 de los estudiantes.



Tabla 3.3 [*Ser/estar* + adjetivo] en el PCiC (niveles C1 y C2)

### Niveles C1-C2

| EL SINTAGMA VERBAL                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Núcleo                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | Complementos           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Verbos auxiliares</li> <li>• Verbos copulativos o atributivos</li> <li>• Verbos pseudocopulativos</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | Atributo / predicativo |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| C1                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                        | Clases de adjetivos                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| <p>◊ <b>Verbos auxiliares</b></p> <p>⇒ <b>Pasiva de resultado</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Restricciones en la aparición del complemento agente: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>*Las puertas estarán abiertas por el portero a las 10.</i></li> </ul> </li> <li>○ Restricciones en los dos tipos de pasivización: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>*El libro fue tenido por mí</i></li> </ul> </li> <li>○ Restricciones en los participios con forma regular e irregular: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Este pueblo está maldito / Este pueblo ha sido maldecido</i></li> </ul> </li> <li>○ Uso del adjetivo por el participio en la pasiva de resultado <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Ha sido limpiado / Está limpio</i></li> </ul> </li> </ul> |                        | <p>⇒ <b>Adjetivos calificativos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- De color</li> <li>- Compuestos sintagmáticos.</li> <li>- Concordancia de número</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>verde botella, gris perla, azul turquesa.</i></li> <li>▪ <i>dos trajes azul marino / *dos trajes azules marinos.</i></li> </ul> |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>◊ <b>Verbos copulativos o atributivos</b></p> <p>⇒ <b>Ser + adjetivo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Con adjetivos valorativos que definen un comportamiento. Uso de <i>estar</i> cuando la cualidad se atribuye como episódica o delimitada:</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |  | <p>⇒ <b>Adjetivos relacionales</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Adjetivos que admiten usos relacionales y calificativos: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>una empresa familiar</i> [relacional = de la familia]</li> <li>▪ <i>una cara familiar</i> [calificativo = conocida]</li> </ul> </li> </ul> |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Ha sido muy amable al invitarme / *Has estado muy amable al invitarme / Ayer estuviste muy amable.</i></li> <li>○ Expresiones equivalentes a un estado con <i>estar que</i>: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Está que arde</i></li> </ul> </li> </ul> <p>⇒ <b>Estar + adjetivo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Usos coloquiales <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Está interesante.</i></li> </ul> </li> </ul> <p>◊ <b>Verbos seudocopulativos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>mantenerse, mostrarse</i></li> </ul> |  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| <p><b>C2</b></p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |  | <p><b>Clases de adjetivos</b></p>                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| <p>◊ <b>Verbos auxiliares</b></p> <p>⇒ <b>Ser + adjetivo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Expresiones con <i>ser</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Es listo como el hambre</i></li> <li>▪ <i>Es más papista que el Papa</i></li> </ul> </li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |  | <p>⇒ <b>Adjetivos calificativos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ De color (compuestos): <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>rojiblanco, blanquinegro</i></li> </ul> </li> </ul>                                                                                                                         |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |  |                                                                                                                   |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>◇ <b>Verbos copulativos o atributos</b></p> <p>⇒ <b>Estar sin adjetivo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Con <i>para</i>: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¡Qué niño más guapo! Está <i>para comérselo</i> [valorativo]</li> </ul> </li> </ul> <p>⇒ <b>Estar + adjetivo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Casos de recategorización <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Hoy estás muy trabajador</li> </ul> </li> </ul> |  | <p>⇒ <b>Adjetivos relacionales</b></p> <p>Gentilicios poco frecuentes:<br/><i>pucelana, tinerfeño, bantú.</i></p> |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Como puede observarse, los niveles C1-C2 profundizan en las restricciones de los dos tipos de voz pasiva, considerando, además, las distintas expresiones y modismos contruidos tanto con *ser* como con *estar*, las expresiones que equivalen a estados —con el verbo *estar*—, los usos coloquiales de [*estar* + adjetivo] o los casos de recategorización, entre otros aspectos.

Puede decirse, por tanto, a la luz de lo visto en esta sección, que el PCIC sitúa el núcleo duro de la distinción [*ser/estar* + adjetivo] en los niveles intermedios del MCER, concretamente en un nivel avanzado bajo (B2).

### 3.2 Objetivos, criterios de selección y presentación de materiales

En las siguientes páginas nos encaminamos ya hacia el análisis del tratamiento didáctico que ha recibido [*ser/estar* + adjetivo] en el conjunto de materiales que constituye nuestra muestra de estudio. Como paso previo, y en las próximas tres secciones, abordaremos tanto los objetivos generales del análisis (3.2.1) como los criterios empleados para la selección de los materiales (3.2.2), pasando posteriormente a su presentación (3.2.3). Por último, en (3.3), procederemos con el análisis propiamente dicho.

### 3.2.1 Objetivos perseguidos con el análisis de los materiales de ELE

Los objetivos principales que se persiguen con el análisis de los materiales seleccionados son:

- I. Comprobar qué tipo de aproximaciones didácticas han sido adoptadas a la hora de explicar el fenómeno de la alternancia, así como si es posible rastrear en ellas —a lo largo del tiempo— algún cambio o evolución significativa, tanto teórica como metodológica.
- II. Evaluar el papel y el alcance del enfoque contrastivo de estos materiales en la explicación de la alternancia de [*ser/estar* + adjetivo].
- III. Establecer la(s) posible(s) relación(es) entre las aproximaciones didácticas en cuestión y las diferentes descripciones teóricas (cap. 1) desde las que se ha analizado [*ser/estar* + adjetivo].
- IV. Examinar —en aquellos materiales donde sea posible— la naturaleza y variedad de las actividades ligadas a la instrucción gramatical proporcionada.
- V. Determinar, a la luz de la bibliografía analizada (cap. 1), en qué medida estas aproximaciones didácticas pueden resultar eficaces —y en qué medida ineficaces— para la enseñanza de la distinción.

### 3.2.2 Criterios de selección de los materiales

Los criterios fundamentales que nos han llevado a la selección de los materiales objeto de análisis han sido los siguientes:

- I. La especificidad de sus destinatarios. Se trata de materiales explícitamente destinados a estudiantes italófonos<sup>158</sup> —en su mayor parte de secundaria o universitarios—, razón por la que se presupone dedican una especial atención a las particularidades que comporta el aprendizaje de una lengua afín como el español. De hecho, estos materiales se presentan como el resultado de la adopción de un enfoque contrastivo italiano/español. Este aspecto resulta especialmente interesante para los fines que persigue nuestro estudio, ya que estamos particularmente interesados en observar si dicho enfoque repercute

---

<sup>158</sup> Con la única excepción de una de las gramáticas propuestas (F), dirigida a un público genérico pero reeditada para el mercado italiano con el añadido de un glosario bilingüe español/italiano.

significativamente en las explicaciones didácticas de la distinción [*ser/estar* + adjetivo].

- II. Su autoría variada, así como su publicación por parte de 10 editoriales prestigiosas dentro del ámbito de la didáctica de lenguas: *Zanichelli, DeAgostini, Eli-SGEL, Lang Edizioni, Laterza, Enclave-Ele, SMeLe /Hoepli, Edinumen* y *Utet*. Ambos aspectos garantizan la pluralidad de perspectivas aportadas sobre el fenómeno objeto de estudio.
- III. La difusión y el grado de popularidad que han tenido la mayor parte de estos materiales en el mercado editorial.
- IV. El amplio arco temporal —unos 20 años— que cubren en su conjunto, desde finales de los años 90 hasta nuestros días, de forma que ofrecen una amplia panorámica sobre el tratamiento didáctico de [*ser/estar* + adjetivo] en los materiales a disposición de estudiantes y profesores de ELE en Italia durante dicho periodo.

### 3.2.3 Presentación de los materiales

A continuación, presentamos las obras —18 en total— que han sido seleccionadas para el análisis (tabla 3.4), atendiendo a los siguientes criterios: a) la tipología del material (manual / gramática / otro)<sup>159</sup>, b) los datos de la publicación (autor, título, año y editorial<sup>160</sup>), c) los destinatarios y el nivel del material según el MCER<sup>161</sup>, y d) la presencia o ausencia —(✓) o (X) respetivamente— de un aparato de ejercicios vinculado con las correspondientes explicaciones:

---

<sup>159</sup> Tan solo uno de los materiales analizados se corresponde con la categoría *otro*, puesto que, no siendo susceptible de ser clasificado ni como manual ni como gramática, constituye un material aparte destinado fundamentalmente al repaso de contenidos gramaticales (3.3.1).

<sup>160</sup> En el caso de manuales o gramáticas que contengan más de un volumen —siempre que hayan sido considerados para el análisis— la referencia aparece duplicada. Asimismo, en el caso de que estas obras prevean una sección de actividades integrada en el propio volumen, la indicación de las páginas comprende también dicha sección.

<sup>161</sup> En aquellos materiales publicados con anterioridad a la aparición del MCER (2001) la indicación del nivel tiene un carácter genérico: i) elemental, ii) intermedio o iii) avanzado. De igual forma, aquellos materiales que no resultan claramente adscribibles a una tipología concreta de destinatarios —*adolescentes, universitarios, etc.*— son clasificados como *genéricos*.

Tabla 3.4. Materiales de ELE para itálofonos incluidos en el análisis

| TIPO            | REFERENCIA                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | DESTINATARIOS Y NIVEL                                                                                                                         | EJERCICIOS |
|-----------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>MANUALES</b> | <p><b>1a.</b> Pérez Navarro, J. y C. Poletti. 1991. <i>¡Claro que sí! Curso de Español para italianos</i>. Milano: MassonScuola, 26-29.</p> <p><b>1b.</b> Pérez Navarro, J. y C. Poletti. 1991. <i>¡Claro que sí! Curso de Español para italianos</i>, v. 1. Cuaderno de ejercicios. Milano: C. MassonScuola, 14-15.</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Estudiantes itálofonos (genérico).</li> <li>○ Nivel elemental e intermedio.</li> </ul>               | ✓          |
|                 | <p><b>2.</b> Calvi, M. Vª y N. Provoste. 1998. <i>Amigo sincero. Curso de español para italianos</i>. Bologna: Zanichelli, 72-74; 79-80.</p>                                                                                                                                                                             | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Estudiantes itálofonos (genérico).</li> <li>○ Nivel intermedio.</li> </ul>                           | ✓          |
|                 | <p><b>3.</b> Pérez Navarro, J. y C. Poletti. 2003. <i>Contacto 2. Curso de español para italianos</i>. Bologna: Zanichelli, 223-225.</p>                                                                                                                                                                                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Estudiantes itálofonos (adolescentes y adultos).</li> <li>○ Nivel elemental e intermedio.</li> </ul> | ✓          |
|                 | <p><b>4a.</b> Ramos, C. M. J Santos y M. Santos. 2007. <i>¿Qué me cuentas? (1)</i> DeAgostini, 186-188.</p> <p><b>4b.</b> Ramos, C. M. J Santos y M. Santos. 2007. <i>¿Qué me cuentas? (2)</i> DeAgostini, 25-34, 170-175.</p>                                                                                           | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Estudiantes itálofonos (secundaria).</li> <li>○ Niveles A2-B1 y B1-B2 (MCER)</li> </ul>              | ✓          |

|              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                      |   |
|--------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|
|              | <p><b>5a.</b> Balboa Sánchez O., R. García Prieto y M. Pujol Vila. 2010. <i>A bordo 2. Método de español para italianos</i>. Recanati: Eli-SGEL, 18-19.</p> <p><b>5b.</b> García Prieto, R. 2010. <i>A bordo 2. Método de español para italianos. Mi gramática</i>. Recanati: Eli-SGEL, 31-32</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Estudiantes italófonos (genérico)</li> <li>○ Niveles A1-B1+ (MCER)</li> </ul>               | ✓ |
|              | <p><b>6a.</b> Sanagustín Viu, P. 2010. <i>¡Buena suerte! (1)</i>. Milano-Torino: Lang Edizioni, 45.</p> <p><b>6b.</b> Sanagustín Viu, P. 2010. <i>¡Buena suerte! (2)</i>. Milano-Torino: Lang Edizioni, 29.</p>                                                                                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Estudiantes italófonos (secundaria)</li> <li>○ Niveles A1-B1+/B2 (MCER)</li> </ul>          | ✓ |
|              | <p><b>7.</b> Calvi, M<sup>a</sup> Vittoria. 2013. <i>¡Enhorabuena! Curso y gramática de español para italófonos</i>. Bologna: Zanichelli, 177-180 y 339-340.</p>                                                                                                                                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Estudiantes italófonos (secundaria/universidad)</li> <li>○ Niveles A1-B1+ (MCER)</li> </ul> | ✓ |
|              | <p><b>8.</b> Polettini, C. y J. Pérez Navarro. <i>¡Acción! 2</i>. 2014. Bologna: Zanichelli, 121-123.</p>                                                                                                                                                                                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Estudiantes italófonos (secundaria).</li> <li>○ Niveles A1-B1 (MCER)</li> </ul>             | ✓ |
| <b>OTROS</b> | <p><b>9a.</b> Santos M., C. Ramos y M<sup>a</sup> J. Santos. 2005. <i>Repaso el español 1</i>. Novara: DeAgostini, 25-28.</p> <p><b>9b.</b> Santos M., C. Ramos y M<sup>a</sup> J. Santos. 2005. <i>Repaso el español 2</i>. Novara: DeAgostini, 76-77.</p>                                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Estudiantes italófonos (genérico)</li> <li>○ Niveles A2-B1 (MCER)</li> </ul>                | ✓ |

|            |                                                                                                                              |                                                                                                                            |   |
|------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|
| GRAMÁTICAS | A. Carrera Díaz, M. 1997. <i>Gramática spagnola</i> . Roma-Bari: Laterza, 45-52.                                             | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Estudiantes italófonos (universitarios)</li> <li>○ Nivel A1-C2 (MCER)</li> </ul>  | X |
|            | B. Bárcena E., A. Migotto y B. Rodrigo. 2006. <i>Grammatica dello spagnolo</i> , Enclave-Ele, 48-51.                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Estudiantes italófonos (genérico)</li> <li>○ Nivel intermedio</li> </ul>          | ✓ |
|            | C. Caiazza, E. 2007. <i>Grammatica spagnola. Manuale di morfologia con esercizi</i> . Milano: Hoepli, 14-15; 124-125.        | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Estudiantes italófonos (genérico)</li> <li>○ Nivel no especificado</li> </ul>     | ✓ |
|            | D. Lozano Zahonero, M. 2010. <i>Gramática de referencia de la lengua española A1-B2</i> . Milano: Hoepli, 256-259.           | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Estudiantes italófonos (universitarios)</li> <li>○ Nivel A1- B2 (MCRE)</li> </ul> | X |
|            | E. Lozano Zahonero, M. 2011. <i>Gramática de perfeccionamiento de la lengua española C1-C2</i> . Milano: Hoepli, 80-81.      | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Estudiantes italófonos (universitarios)</li> <li>○ Nivel C1-C2 (MCER)</li> </ul>  | X |
|            | F. Aragonés, L. Y R. Palencia. 2011. <i>Gramática de uso del español. Teoría y práctica</i> . Madrid: SMeLe / Hoepli, 90-95. | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Estudiantes de ELE (genérico)</li> <li>○ Nivel A1-A2 (MCER)</li> </ul>            | ✓ |



|  |                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                             |   |
|--|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|
|  | G. Villegas Galán M <sup>a</sup> de los Ángeles y J. Blázquez Lozano. 2015. <i>¡Ahora sí! Gramática de referencia del español para italianos</i> . Madrid: Edinumen, 135-143.        | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Estudiantes italófonos (secundaria)</li> <li>○ Nivel A1-B2 (MCER)</li> </ul>                       | ✓ |
|  | H. Suárez Lasierra M. y E. Férez Bernal. 2015. <i>Grammatica spagnola: con esercizi di autoverifica, cd audio per l'ascolto ed esercizi online</i> . Bologna: Zanichelli, 43-45; 49. | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Estudiantes italófonos (genérico)</li> <li>○ Nivel no especificado</li> </ul>                      | ✓ |
|  | I. Odicino R., C. Campos Chaure y M. E. Sánchez 2019. <i>Gramática española</i> . Novara: UTET Università, 277-294.                                                                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Estudiantes italófonos (prevalentemente universitarios)</li> <li>○ Niveles A1-C2 (MCER)</li> </ul> | X |

### 3.3 Análisis de materiales

En esta sección pasamos revista, de manera individualizada, a cada uno de los materiales didácticos citados en (3.2.3), centrándonos, en primer lugar, en los manuales (3.3.1) y, posteriormente, en las gramáticas (3.3.2).

Para el análisis de todos ellos, y de manera coherente con los objetivos perseguidos (3.2.1), se han considerado los siguientes parámetros:

- a) la explicación teórica mediante la que se da cuenta de [*ser/estar* + adjetivo].
- b) eventuales elementos de contrastividad a los que se recurre durante la explicación<sup>162</sup>.

<sup>162</sup> Nos referimos aquí a cualquier elemento que ponga en relación, de algún modo, la explicación sobre [*ser/estar* + adjetivo] con la L1 de los estudiantes y que, por tanto, pueda ser susceptible de favorecer una aproximación alternativa a la comprensión de la distinción. No obstante, en esta sección, nos limitamos a recoger la presencia de estos elementos, sin entrar en valoraciones sobre el alcance o la mayor o menor efectividad de tales recursos. Este último aspecto se afrontará en (3.3.1.10).

- c) la tipología y características de las actividades o ejercicios de aplicación.
- d) aspectos de distinta naturaleza entre los que se incluye la observación de la correspondencia entre el contenido de cada manual y su distribución según el PCIC (3.1)<sup>163</sup>.

Vista la variedad de las explicaciones presentes en los materiales analizados, y tratando de maximizar lo más posible la comprensión de los criterios que ha seguido cada uno de ellos a la hora de presentar [*ser/estar* + adjetivo], hemos optado, tanto en (3.3.1) como en (3.3.2), por emplear un mismo esquema gráfico consistente en la distribución de la información en dos columnas. Los contenidos se han dispuesto intentando facilitar una lectura uniforme de los mismos, si bien en algunos casos se ha sentido la necesidad de modificar ligeramente el esquema para hacer frente a las particularidades derivadas de ciertas explicaciones. Asimismo, en algunas ocasiones se ha reducido el número de ejemplos aportados en las obras citadas.

### **3.3.1 Análisis de los manuales de ELE**

El análisis de los manuales procede en orden cronológico, siguiendo la disposición establecida en la tabla 3.4 (3.2.3).

En la mayor parte de los casos, los manuales citados responden a las necesidades de los estudiantes de la escuela secundaria italiana, satisfaciendo así el requisito formativo de alcanzar un nivel de competencia lingüística comprendido entre un B1 y un B2. Por esta razón —en línea de máxima— es esperable que estos no afronten los aspectos relativos a [*ser/estar* + adjetivo] incluidos en los niveles C1 o C2 del PCIC (3.1). No obstante, a efectos de nuestro estudio, la información proporcionada en estos manuales resulta de máximo interés, dado que son las explicaciones contenidas en ellos las que condicionan en gran medida las creencias y los conocimientos que sobre la alternancia de [*ser/estar* + adjetivo] tienen aquellos estudiantes que deciden proseguir después con el estudio del español en ámbito universitario<sup>164</sup>.

---

<sup>163</sup> Esta última sección aparece solo en aquellos manuales que siguen los niveles del MCER o en los que se ha localizado algún otro aspecto relevante que no tenía cabida en las secciones precedentes.

<sup>164</sup> Recuérdese, además, como comentábamos más arriba, que el PCIC sitúa el núcleo explicativo de la distinción en los niveles intermedios del MCER.

### 3.3.1.1 Análisis del manual nº 1

Pérez Navarro, J. y C. Poletti. 1991. *¡Claro que sí! Curso de Español para italianos*, v. 1. Milano: C. MassonScuola, 26-29.

Pérez Navarro, J. y C. Poletti. 1991. *¡Claro que sí! Curso de Español para italianos*, v. 1. *Cuaderno de ejercicios*. Milano: C. MassonScuola, 14-15.

El manual —anterior a la redacción e implantación del MCER— cubre desde un nivel inicial a un nivel intermedio.

El contraste [*ser/estar* + adjetivo] se presenta en la unidad número 3, junto a [*estar* + gerundio] y *ser/estar* con función locativa.

#### a) Explicación del contraste:

| Ser                                                                                                                                                                                                                                                                         | Estar                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>⇒ Con <i>ser</i> se describe al sujeto expresando características o cualidades más o menos permanentes, se da una definición del sujeto:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>▪ <i>El café es amargo</i> (pertenece a la categoría de las cosas amargas).</li></ul> | <p>⇒ Con <i>estar</i> se hace referencia al estado del sujeto en un momento concreto, estado que puede ser consecuencia de:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>○ 1) un cambio que se ha producido.</li><li>○ 2) un cambio no producido.</li></ul> <ul style="list-style-type: none"><li>▪ <i>El café está dulce</i> —porque se le ha echado mucha azúcar—</li><li>▪ <i>El café está amargo</i> —porque no se le ha puesto azúcar—.</li></ul> |

b) Actividades<sup>165</sup>:

- Formar frases con *ser* o *estar* a partir de una serie de imágenes acompañadas por dos adjetivos: ej. [*una botella + llena/cerrada*] o [*un diccionario + útil/nuevo*].
- Completar una serie de frases con la forma correcta de *ser* o *estar* —rellenado de huecos—.
- Formación de frases con *ser* y/o *estar* asociando a cuatro referentes distintos (*biblioteca, camarero, cerveza y conferencia*) los adjetivos que se proporcionan: ej. [*biblioteca + abierta / agradable / desordenada / grande / limpia / útil*].
- Relacionar, por medio de *ser* o *estar*, los referentes de una columna con los elementos de la segunda: ej. [En España los bancos están abiertos los sábados].
- Ubicar —dibujándolos— una serie de objetos en una habitación, haciendo uso de una descripción en audio<sup>166</sup>.
- Describir una habitación usando los verbos *ser* y *estar*, junto a *hay* y a las locuciones prepositivas de ubicación.

c) Aspectos contrastivos:

A diferencia de *ser/estar* con valor locativo, en cuyo caso se recurre a la traducción al italiano para diferenciar la localización física con *ser* de la localización de eventos con *estar*<sup>167</sup>, en el caso de [*ser/estar* + adjetivo] no hay ninguna referencia contrastiva con el italiano.

---

<sup>165</sup> En algunas de las actividades propuestas se combina el contexto [*ser/estar* + adjetivo] con el uso de estos dos verbos —especialmente *estar*— con función locativa, así como elementos vistos en unidades precedentes del manual, como el verbo *haber* y algunas locuciones prepositivas para expresar la ubicación.

<sup>166</sup> Esto incluye el estado de algunos de los referentes mencionados, como, por ejemplo, en el caso de *la ventana está cerrada*.

<sup>167</sup> En el primer caso mediante el verbo *trovarsi*, en el segundo mediante *avere luogo* y *svolgersi*.

### 3.3.1.2 Análisis del manual nº 2

Calvi, M. Vª y N. Provoste. 1998. *Amigo sincero. Curso de español para italianos*. Bologna: Zanichelli, 72-74 y 79-80.

El manual, anterior a la redacción e implantación del MCER, se dirige a estudiantes sin conocimientos previos de la lengua que pretendan alcanzar un nivel intermedio.

El contraste entre [*ser* y *estar* + adjetivo] se afronta en la unidad nº 8.

#### a) Explicación del contraste:

| Ser                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | Estar                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>⇒ <i>Ser</i> Indica existencia e identificación.</p> <p><u>Se usa principalmente:</u></p> <ul style="list-style-type: none"><li>○ con adjetivos que indican cualidades esenciales de personas y objetos:<ul style="list-style-type: none"><li>▪ <i>Ana es alta y rubia</i></li><li>▪ <i>Esta habitación es luminosa y acogedora</i></li></ul></li><li>○ con los gentilicios:<ul style="list-style-type: none"><li>▪ <i>José María es sevillano</i></li></ul></li><li>○ En la forma pasiva:<ul style="list-style-type: none"><li>▪ <i>En el siglo VIII, La Península Ibérica fue invadida por los árabes.</i></li></ul></li></ul> | <p>⇒ <i>Estar</i> indica estado, situación y resultado.</p> <p><u>Se usa sobre todo con:</u></p> <ul style="list-style-type: none"><li>○ adjetivos que indican condición temporal o aspecto (personas/objetos), estado de ánimo o de salud, resultado de una acción:<ul style="list-style-type: none"><li>▪ <i>Marta está muy cansada, está de pie todo el santo día.</i></li><li>▪ <i>Hoy los bancos están cerrados.</i></li><li>▪ <i>El desayuno está listo.</i></li></ul></li><li>○ participios pasados para indicar resultado y situación:<ul style="list-style-type: none"><li>▪ <i>El teléfono está estropeado.</i></li><li>▪ <i>Está prohibido fumar.</i></li></ul></li></ul> |
| <p>⇒ <i>Ser</i> y <i>estar</i> pueden atribuirle a un mismo adjetivo un sentido distinto, según la intención comunicativa del hablante. Se ejemplifican los siguientes contrastes: [<i>ser/estar</i> + <i>decidido</i> / <i>alegre</i> / <i>nuevo</i> / <i>listo</i> / <i>bueno</i> / <i>rico</i>].</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |

b) Actividades:

- Completar una serie de frases con la forma correcta de *ser* o *estar* —rellenado de huecos—.
- Explicación de la diferencia entre pares de enunciados que contrastan por el uso de un mismo adjetivo con *ser* y *estar*, así como su posterior traducción al italiano.

c) Aspectos contrastivos:

- Se traducen al italiano los ejemplos presentes en las explicaciones.

### 3.3.1.3 Análisis del manual nº 3

Pérez Navarro, J. y C. Poletini. 2003. *Contacto 2. Curso de español para italianos*. Bologna: Zanichelli, 223-225.

El manual, dirigido tanto a adolescentes como a adultos, se propone cubrir un nivel intermedio de conocimiento de la lengua española<sup>168</sup>.

El contraste entre [*ser* y *estar* + adjetivo] se afronta en la unidad nº 13.

---

<sup>168</sup> Los datos aquí referidos sobre el contraste entre [*ser/estar* + adjetivo] aparecen también, en estos mismos términos, en el manual que estos autores publican en el año 2008: Poletini C. y J. Pérez Navarro. 2008. *Adelante. Curso de español para italianos*. Bologna: Zanichelli, pp.197-199.

a) Explicación del contraste:

| Ser                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | Estar                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>⇒ Con <i>ser</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ se indica el credo político o religioso <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Isabel es protestante.</i></li> </ul> </li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | <p>⇒ <u>Con <i>estar</i>:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ [+ <i>participio</i>) se expresa el resultado de una acción: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>La puerta está abierta.</i></li> </ul> </li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>○ como auxiliar en la voz pasiva: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Los deportistas han sido recibidos con un gran aplauso.</i></li> </ul> </li> <li>○ se hace una descripción: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Ana es una chica rubia.</i></li> </ul> </li> <li>○ se expresa una opinión: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Ana es bastante guapa, pero muy antipática.</i></li> </ul> </li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ se indica una condición o un estado del sujeto en un momento determinado: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>El agua está fría.</i></li> </ul> </li> <li>○ se expresa una transformación o un cambio (que puede haberse producido o no): <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Ana está delgada</i> (porque ha adelgazado, o porque a pesar de lo que come no ha engordado, o por cualquier otra razón).</li> </ul> </li> <li>○ se señala un contraste entre una situación y otra anterior: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>El frigorífico está roto.</i></li> </ul> </li> </ul> |
| <p>⇒ Muchos adjetivos pueden emplearse tanto con <i>ser</i> como con <i>estar</i>, pero no indistintamente, ya que la elección de un verbo u otro depende del mensaje que se desea transmitir: para decir en español <i>Il caffè è amaro</i> se utiliza el verbo <i>ser</i> (<i>El café es amargo</i>) si se quiere indicar que una característica del café es la de ser amargo, pero se emplea <i>estar</i> (<i>El café está amargo</i>) si lo que se desea indicar es que al café hay que añadirle azúcar, o que tiene poco azúcar para mi gusto.</p> <p>⇒ Hay una serie de adjetivos que cambian su significado con <i>ser</i> y con <i>estar</i>: <i>listo</i> / <i>aburrido</i> / bueno (algo o alguien) / <i>malo</i> (algo o alguien) / <i>rico</i> / <i>atento</i> / <i>vivo</i> / <i>muerto</i> / <i>parado</i> / <i>delicado</i>.</p> |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |

b) Actividades:

- Completar una serie de frases con la forma correcta de *ser* o *estar* —rellenado de huecos—

c) Aspectos contrastivos:

- Se recurre a la traducción al italiano para ilustrar los distintos significados que asumen los adjetivos mencionados con uno u otro verbo.

**3.3.1.4 Análisis del manual nº 4**

Ramos, C. M. J Santos y M. Santos. 2007. *¿Qué me cuentas? (1)* DeAgostini, 186-188.

Ramos, C. M. J Santos y M. Santos. 2007. *¿Qué me cuentas? (2)* DeAgostini, 25-34, 170-175.

Los dos volúmenes del manual, en los que se integran sendos cuadernos de ejercicios, están diseñados para cubrir las necesidades de los estudiantes italianos desde el nivel A2 hasta el B2.

El contraste entre [*ser* y *estar* + adjetivo] se afronta en las unidades nº 4 (primer volumen) y nº 3 (segundo volumen).



a) Explicación del contraste:

| Ser                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | Estar                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>A2-B1</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| <p>⇒ Con <i>ser</i> expresamos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Origen o procedencia: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Tú eres venezolana, ¿verdad?</i></li> </ul> </li> <li>○ Estado civil: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Soy soltero</i></li> </ul> </li> <li>○ Descripción física y caracterial: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Es una señora morena, baja y muy habladora.</i></li> </ul> </li> </ul> | <p>En general, usamos el verbo <i>estar</i> para referirnos a las características menos permanentes que no definen y a los cambios temporales que experimentan las cosas o las personas:</p> <p><i>roto/sucio/sentado/abierto/arrugado/lleño...</i></p> <p>⇒ Con <i>estar</i> expresamos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Estado civil: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Estoy casado</i></li> </ul> </li> <li>○ Estados de ánimo: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Alicia hoy está muy triste porque su equipo ha perdido el partido.</i></li> </ul> </li> </ul> |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Estados físicos temporales: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Estoy muy cansado, me voy a dormir.</i></li> </ul> </li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| <b>B1-B2</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| Algunos adjetivos cambian el matiz o el significado según se usen con <i>ser</i> o con <i>estar</i> :                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| ⇒ Adjetivos que <b>cambian de significado</b> :                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| <p>[<i>ser/estar + listo / moreno / bueno / malo / cerrado / abierto / despierto / atento / cansado / claro / rico / delicado / negro / rojo / blanco / verde / frío</i>].</p>                                                                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |

| ⇒ Adjetivos que <b>cambian de matiz</b> :                                                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                          |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------|
| Algunos de ellos son: <i>alegre / triste / alto / débil / soso / simpático / antipático / amable / nervioso / tranquilo / charlatán / callado / cortado / guapo / feo / nuevo / viejo / despistado...</i>                                                                                                            |                                                                                          |
| ⇒ Con <b>ser</b> :                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | ⇒ Con <b>estar</b> :                                                                     |
| ○ Se hace referencia a una característica que define.                                                                                                                                                                                                                                                                | ○ Se hace referencia a una característica transitoria.                                   |
| ⇒ Adjetivos que <b>se combinan solo con uno u otro verbo</b> :                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                          |
| ⇒ Con <b>ser</b> :                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | ⇒ Con <b>estar</b> :                                                                     |
| <i>falso, verdadero, auténtico, famoso, conocido, mentiroso, sincero, inteligente...</i>                                                                                                                                                                                                                             | <i>embarazada, cansado, contento, enfadado, muerto, harto, satisfecho, convencido...</i> |
| ⇒ <b>Expresiones idiomáticas</b> con <i>ser</i> o <i>estar</i> :                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                          |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Ser un cero a la izquierda, estar hecho polvo, ser un pasota, ser el cuento de nunca acabar, ser un cuento chino, estar de bote en bote, no ser de piedra, estar al caer (alguien o algo), estar de uñas, ya está, estar sin blanca, estar por las nubes.</i></li> </ul> |                                                                                          |

b) Actividades:

- Completar una serie de frases con la forma correcta de *ser* o *estar* —rellenado de huecos—
- Sustitución de partes de frases con *ser* o *estar* y un adjetivo equivalente.
- Completar frases en las que intervienen los verbos *ser* o *estar* añadiendo los adjetivos de una lista [+ concordancia].
- Sustituir partes de frases mediante expresiones idiomáticas adecuadas equivalentes con *ser* y *estar*.
- Transformar frases de activa a pasiva —de acción— y viceversa.
- Traducción de frases pasivas del italiano a español.

- Describir ocho ilustraciones usando los verbos *ser* y *estar* (apariciencia y estados de objetos y cosas).
- c) Aspectos contrastivos:
  - No se hace referencia a aspectos contrastivos.
- d) Otras observaciones:
  - Se anticipan los contenidos referidos a las expresiones idiomáticas respecto a las indicaciones contenidas en el PCIC —niveles C1 y C2—.

### 3.3.1.5 Análisis del manual nº 5

García Prieto, R. 2010. *A bordo 2. Método de español para italianos*. Recanati: Eli-SGEL, 18-19.

Balboa Sánchez O., R. García Prieto y M. Pujol Vila. 2010. *A bordo 2. Método de español para italianos. MI gramática*. Recanati: Eli-SGEL, 31-32.

El segundo volumen de este manual, que cubre el nivel B1+ del MCER, incluye un cuaderno de ejercicios. Al igual que el primero, el segundo volumen también está asociado a un apéndice gramatical de 64 páginas, denominado *Mi gramática*, cuyas explicaciones retoman las presentadas en los respectivos volúmenes, cubriendo conjuntamente los niveles A1-B1+. En esta sección recogemos e integramos las explicaciones ofrecidas en ambas obras.

El contraste entre [*ser* y *estar* + adjetivo] se afronta en la unidad nº 13 del manual, como repaso de los contenidos vistos en los niveles A1-A2 y, por tanto, ya presentes en *A bordo 1*. En cuanto al apéndice gramatical, los contenidos del contraste se tratan en el epígrafe (7.22), denominado *usos de algunos verbos*.

a) Explicación del contraste:

| Ser                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | Estar                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>⇒ Con <i>ser</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Se describen rasgos físicos o de carácter permanentes: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Isidro es guapísimo</i></li> </ul> </li> <li>○ se indica una característica intrínseca, natural, que no es el resultado de nada: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Isabel me gusta mucho, es muy guapa</i> (= ella es así de forma natural).</li> <li>▪ <i>El flan es dulce</i> (= es una característica del flan).</li> </ul> </li> </ul> | <p>⇒ Con <i>estar</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Se describe el estado físico o anímico, como cualidades no permanentes: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>¡Pero que joven estás, abuelo!</i></li> </ul> </li> <li>○ Se describe el estado de las cosas, como resultado de una acción: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>El coche está totalmente destrozado.</i></li> </ul> </li> <li>○ Hablar del estado civil: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Tía Clotilde está soltera.</i></li> </ul> </li> <li>○ El adjetivo puede referirse al resultado de una acción o puede indicar una opinión subjetiva: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Mira a Isabel, está muy guapa</i> (= hoy lleva un vestido y un peinado bonitos).</li> <li>▪ <i>El flan está muy dulce</i> (= he usado demasiado azúcar para hacerlo).</li> </ul> </li> </ul> |
| <p>⇒ Hay adjetivos que asumen significados diferentes si se usan con <i>ser</i> o con <i>estar</i>:<br/>[<i>ser/estar + bueno / malo / listo / despierto / rico</i>].</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |

b) Actividades<sup>169</sup>:

- Relacionar pares de frases que contienen *ser* o *estar* y un mismo adjetivo con la explicación de sus diferentes significados.
- Completar los huecos de un texto con las formas correctas de *ser* o *estar*.

<sup>169</sup> El apéndice gramatical no presenta actividades.

- Seleccionar de entre distintos pares de frases con *ser* y *estar* y un mismo adjetivo la opción que se considere correcta: ej. a) *Esta carne está riquísima. ¿Qué le has puesto?*; b) *Esta carne es riquísima. ¿Que le has puesto?*

c) Aspectos contrastivos:

- No se hace referencia a aspectos contrastivos.

d) Otras observaciones:

- Se anticipa a los niveles A1-A2 la explicación de las reglas generales sobre [*ser/estar* + adjetivo] —cambio de matiz y cambio de significado— y que en el PCIC se señalan como propias del nivel B2.

### 3.3.1.6 Análisis del manual nº 6

Sanagustín Viu, P. 2010. *¡Buena suerte!* (1). Milano-Torino: Lang Edizioni, 45.

Sanagustín Viu, P. 2010. *¡Buena suerte!* (2). Milano-Torino: Lang Edizioni, 29.

El manual, dirigido específicamente a estudiantes de la escuela secundaria italiana, cuenta también con un libro de ejercicios integrado, así como con apéndices de conjugación verbal, de vocabulario bilingüe y de falsos amigos entre español e italiano.

El contraste entre [*ser* y *estar* + adjetivo] se afronta en las unidades nº 2 del primer volumen y en la nº 1 del segundo volumen.

a) Explicación del contraste:

| Ser                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | Estar                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>⇒ <i>Ser</i> se utiliza para</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Indicar la nacionalidad: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Fernando es español</i></li> </ul> </li> <li>○ Hacer una valoración: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Es un coche muy bueno</i></li> </ul> </li> <li>○ Realizar descripciones de personas, lugares, objetos e indicar condiciones permanentes: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Juan es alto</i></li> <li>▪ <i>Verónica es alegre</i></li> </ul> </li> <li>○ Dar una opinión: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Este libro es muy interesante</i></li> </ul> </li> </ul> | <p>⇒ <i>Estar</i> se emplea para</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Indicar cómo está un objeto o lugar: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>La sala del ordenador está cerrada.</i></li> <li>▪ <i>El ordenador está estropeado.</i></li> </ul> </li> <li>○ Hablar de estados físicos, de ánimo, de salud, o condiciones pasajeras, temporales y variables: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Hoy verónica está alegre</i></li> <li>▪ <i>Carlota está tranquila</i></li> <li>▪ <i>Alberto está guapo</i></li> <li>▪ <i>Vicente está nervioso</i></li> </ul> </li> </ul> |

b) Actividades:

- Completar una serie de frases con la forma correcta de *ser* o *estar* —rellenado de huecos—.
- Seleccionar la opción considerada correcta en una serie de frases que contienen [*ser* y *estar* + adjetivo].
- Seleccionar la opción considerada correcta en una serie de frases que contienen [*ser* y *estar* + adjetivo] y justificarla.
- Transformar frases activas en pasivas —de acción— y viceversa.
- Relacionar una serie de adjetivos con *ser* y/o con *estar*.
- Relacionar una serie de adjetivos con 1) la descripción del aspecto físico, 2) el carácter o 3) el estado de ánimo.
- Traducción de frases del italiano al español.

c) Aspectos contrastivos:

- No se hace referencia a aspectos contrastivos.

**3.3.1.7 Análisis del manual nº 7**

Calvi, M<sup>a</sup> Vittoria. 2013. *¡Enhorabuena! Curso y gramática de español para italófonos*. Bologna: Zanichelli, 177-180 y 339-340.

El manual —concebido como un curso de lengua acompañado por una batería de ejercicios y una gramática contrastiva— está dirigido a estudiantes de la escuela secundaria, cubriendo los niveles A1, A2 y B1+ del MCER.

El contraste entre [*ser* y *estar* + adjetivo] se afronta en las unidades A3 y F3.

a) Explicación del contraste:

| Ser                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | Estar                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Expresa la identidad y las características propias de una persona o de un objeto:</p> <p>⇒ Se utiliza <b>ser</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>○ con adjetivos que indiquen las cualidades de una persona o de un objeto (nacionalidad, religión, ideología, carácter, color, tamaño, etc.); los adjetivos pueden ir precedidos por un cuantificador.</li><li>▪ <i>¿Vosotros también sois españoles?</i></li><li>▪ <i>El 2,5% de los residentes en España son musulmanes.</i></li><li>▪ <i>No soy socialista, pero en algunas ocasiones he votado al PSOE.</i></li></ul> | <p>Expresa condición y estado de ánimo.</p> <p>⇒ Se utiliza <b>estar</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>○ con adjetivos y participios pasados para expresar estados de ánimo, salud, estado civil, condición material, situación y resultado:</li><li>▪</li><li>▪</li><li>▪ <i>Estoy un poco triste porque me voy.</i></li><li>▪ <i>Estoy resfriado</i></li><li>▪ <i>El museo está abierto al público todos los días.</i></li><li>▪ <i>Está claro que has copiado.</i></li><li>▪ <i>En los locales públicos está prohibido fumar.</i></li></ul> |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>¿Por qué el cielo es azul?</i></li> <li>▪ <i>Mi casa es bastante grande y luminosa</i></li> <li>○ para formar la voz pasiva:</li> <li>▪ <i>El atracador fue detenido por los policías.</i></li> </ul>                                                                                                                                                                                                                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ para formar la voz pasiva:</li> <li>⇒ La pasiva con <i>estar</i> se utiliza con los tiempos simples (presente, imperfecto, futuro) y equivale a una pasiva con <i>ser</i> con el tiempo compuesto correspondiente. Esta construcción se emplea para destacar el resultado de un proceso:</li> <li>▪ <i>El paciente está ingresado en la unidad de cuidados intensivos.</i></li> <li>▪ <i>La fachada está tapada por un andamio.</i></li> </ul> |
| <p>⇒ <i>Ser y estar</i> pueden combinarse con el mismo adjetivo, dándole significados distintos: [ser/estar + bueno / malo / listo]</p> <p>La elección puede depender también de la elección comunicativa del hablante, de la situación, etc.; con [<i>ser</i> + adjetivo] se describen situaciones estables o se habla del carácter, con [<i>estar</i> + adjetivo] se describe una situación temporal, se registra algún cambio, se manifiesta sorpresa, etc.</p> |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Tu hijo es muy alto</i> [el hablante describe una característica del sujeto]</li> <li>▪ <i>El champán es caro</i> [es un producto generalmente caro].</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Tu hijo está muy alto</i> [el hablante observa un cambio de estado]</li> <li>▪ <i>¡Qué cara está la verdura!</i> [ha subido el precio últimamente].</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                              |

b) Actividades:

- Completar una serie de frases con la forma correcta de *ser* o *estar* —rellenado de huecos—.
- Transformar frases activas en pasiva y viceversa.



c) Aspectos contrastivos:

- Se traducen los ejemplos de las explicaciones al italiano.

**3.3.1.8 Análisis del manual nº 8**

Polettini, C. y J. Pérez Navarro. *¡Acción!* 2. 2014. Bologna: Zanichelli, 121-123.

El manual, que cubre los niveles A1- B1 del MCER, incluye un libro electrónico que da acceso a distintos recursos interactivos.

El contraste entre [*ser* y *estar* + adjetivo] se afronta en la unidad nº 9.

a) Explicación del contraste:

| Ser                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | Estar                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>⇒ <i>Ser</i> se utiliza principalmente:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>○ para indicar el origen:<ul style="list-style-type: none"><li>▪ <i>Raquel es venezolana</i></li></ul></li><li>○ para describir personas o cosas:<ul style="list-style-type: none"><li>▪ <i>Ana es una chica rubia</i></li><li>▪ <i>La casa de mi abuela es muy grande</i></li></ul></li></ul> | <p>⇒ <i>Estar</i> se utiliza principalmente para:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>○ expresar el resultado de una acción (con el participio)<ul style="list-style-type: none"><li>▪ <i>La bicicleta está arreglada</i></li></ul></li><li>○ indicar una condición temporal o un estado del sujeto:<ul style="list-style-type: none"><li>▪ El agua está fría</li><li>▪ Mi padre está enfadado</li></ul></li></ul> |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>○ para expresar una opinión: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Ana es bastante guapa, pero muy antipática.</i></li> </ul> </li> <li>○ como auxiliar en la voz pasiva: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>La Ciudad de las Artes y de las Ciencias fue diseñada por Calatrava.</i></li> </ul> </li> </ul>       | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ indicar una condición temporal o un estado del sujeto: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ El agua está fría</li> <li>▪ Mi padre está enfadado</li> </ul> </li> <li>○ expresar una transformación o un cambio (que puede haberse producido o no): <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Ana está delgada</i> (porque ha adelgazado, o porque a pesar de lo que come no ha engordado, o por cualquier otra razón).</li> </ul> </li> <li>○ Señalar un contraste entre una situación y otra anterior: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>El frigorífero está roto.</i></li> </ul> </li> </ul> |
| Algunos adjetivos pueden usarse solo...                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| ⇒ con <b>ser</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | ⇒ con <b>estar</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| <i>necesario, lógico, importante, cierto, etc.</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | <i>desnudo, descalzo, loco, etc.</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| Hay muchos adjetivos que pueden combinarse con <i>ser</i> o con <i>estar</i> , según indiquen:                                                                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| ⇒ descripción general > con <b>ser</b> : <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Luisa es triste</i> &gt; es su carácter</li> <li>▪ <i>Este libro es nuevo</i> &gt; Lo he comprado hace poco tiempo o lo han publicado recientemente.</li> <li>▪ <i>El cielo es azul</i> &gt; Es su color.</li> <li>▪ <i>El café es amargo</i> &gt; Es su característica.</li> </ul> | ⇒ Característica temporal o resultado de una acción > con <b>estar</b> : <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Luisa está triste</i> &gt; Le ha pasado algo negativo.</li> <li>▪ <i>El libro está nuevo</i> &gt; Parece nuevo, lo compré hace tiempo, pero lo he utilizado muy poco o nunca.</li> <li>▪ <i>El cielo está azul</i> &gt; No está nublado.</li> <li>▪ <i>El café está amargo</i> &gt; Tiene poco azúcar.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                  |
| ⇒ Hay adjetivos que cambian su significado con <i>ser</i> o con <i>estar</i> :<br><br>[ <i>ser/estar</i> + <i>aburrido</i> / <i>atento</i> / <i>bueno</i> (algo o alguien) / <i>malo</i> (algo o alguien) / <i>delicado</i> / <i>listo</i> / <i>muerto</i> / <i>parado</i> / <i>rico</i> / <i>vivo</i> ] .                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |

b) Actividades:

- Completar una serie de frases con la forma correcta de *ser* o *estar* —rellenado de huecos—.
- Seleccionar la opción correcta en una serie de frases que contienen [*ser* y *estar* + adjetivo].
- Sustituir partes de una frase usando los verbos *ser* o *estar* y un adjetivo equivalente [+concordancia].

c) Aspectos contrastivos:

- Se traduce al italiano el cambio de significado originado por el uso de un mismo adjetivo con *ser* o *estar*.

**3.3.1.9 Análisis del material nº 9**

Santos M., C. Ramos y M<sup>a</sup> J. Santos. 2005. *Repaso el español 1*. Novara: DeAgostini, 25-28.

Santos M., C. Ramos y M<sup>a</sup> J. Santos. 2005. *Repaso el español 2*. Novara: DeAgostini, 75-76.

Se trata de un material pensado para el trabajo autónomo, el repaso y la consolidación tanto de los contenidos gramaticales como de las habilidades de comprensión y producción, desde un nivel A2 a un B1. Por ello, resulta compatible con los distintos manuales adoptados en la escuela secundaria.

El contraste entre [*ser* y *estar* + adjetivo] se afronta en las unidades nº 3 del primer volumen y en la nº 8 del segundo.

a) Explicación del contraste<sup>170</sup>:

| Ser                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | Estar                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>A2</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| <p>⇒ En general <i>ser</i> se utiliza para</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ indicar las características permanentes o innatas, que describen o identifican tanto a las personas como a las cosas.</li> </ul>                                                                                                 | <p>⇒ En general <i>estar</i> se utiliza para</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ para referirnos a las características menos permanentes, que no definen, y a los cambios temporales que experimentan las cosas o las personas.</li> </ul>                                                                                                             |
| <b>B1</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| <p>⇒ Se usa <i>ser</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ para expresar características que identifican o definen.</li> <li>○ como auxiliar de la voz pasiva.</li> <li>○ en expresiones idiomáticas como <i>un cero a la izquierda, uña y carne, un arma de doble filo, pájaro de mal agüero...</i></li> </ul> | <p>⇒ Se usa <i>estar</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ para expresar estados físicos o emocionales transitorios.</li> <li>○ para expresar características que no identifican o definen.</li> <li>○ en expresiones idiomáticas como <i>en los huesos, por las nubes, en las nubes, de uñas, roque, de los nervios, en la gloria...</i></li> </ul> |

b) Actividades:

- Completar una serie de frases con la forma correcta de *ser* o *estar* —rellenado huecos—.
- Sustituir determinadas partes de frase por expresiones equivalentes con *ser* o *estar*.
- Relacionar una serie de imágenes con un adjetivo y escribir una frase para cada uno utilizando *ser* o *estar*.

<sup>170</sup> En las explicaciones no se incluyen ejemplos.

c) Aspectos contrastivos:

- No se hace referencia a aspectos contrastivos.

d) Otras observaciones:

- Se anticipan los contenidos referidos a las expresiones idiomáticas respecto a las directrices contenidas en el PCIC —niveles C1 y C2—.

### 3.3.1.10 Análisis conjunto de los manuales de ELE

En primer lugar, y para facilitar el análisis de los datos relacionados con el primero de los factores considerados —la explicación de los usos de [*ser/estar* + adjetivo]—, recogemos y organizamos en un cuadro sinóptico (tabla 3.5) la información contenida en los manuales vistos más arriba, sirviéndonos para ello de una serie de palabras o categorías clave<sup>171</sup>: 1) permanencia y esencialidad, 2) descripción, 3) definición e identificación, 4) opinión, 5) resultado, 6) estado civil, 7) voz pasiva, 8) expresiones idiomáticas, 9) existencia, 10) estado, 11) identificación, 12) cambio, 13) origen, 14) contraste entre situaciones, 15) credo, 16) aspecto y 17) sorpresa.

Las primeras ocho categorías, marcadas en gris, hacen referencia a aquellos aspectos a los que se alude explícitamente en relación tanto con *ser* como con *estar* en los distintos manuales, mientras que las sucesivas —en verde o en amarillo— se refieren a aspectos mencionados únicamente en relación con uno u otro verbo<sup>172</sup>.

---

<sup>171</sup> Dentro de cada una de las categorías señalamos —mediante un número entre paréntesis— el manual en el que se hace referencia a los distintos rasgos o características asociadas al uso del adjetivo con uno u otro verbo.

<sup>172</sup> No obstante, en estos últimos casos podemos considerar que la asociación de un valor con uno de los dos verbos presupone —implícitamente— su falta de relación con el otro, por lo que estaríamos también en esos casos frente a relaciones de carácter opositivo. De manera que, por ejemplo, si se establece que *estar* puede vincularse con el rasgo [+ resultado], podríamos considerar también que *ser* lo hace respecto a [-resultado].

Tabla 3.5 Explicaciones asociadas a *ser* y *estar* por palabras clave en los manuales de ELE

| SER                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | ESTAR                                                                                                                                                                 |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| PERMANENCIA Y ESENCIALIDAD                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                       |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Características o cualidades más o menos permanentes (1), permanentes (4,5) / más bien permanentes o innatas (4,9).</li> <li>• Condiciones permanentes (6).</li> <li>• Características intrínsecas, naturales (5) y esenciales —personas y cosas— (2).</li> <li>• Características propias de personas o cosas (7).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Características menos permanentes (4, 9).</li> <li>• Condiciones (7) temporales (2) pasajeras y variables (6, 8).</li> </ul> |
| DESCRIPCIÓN                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                       |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Características que describen (1, 3).</li> <li>• Descripción física (4,5) y caracterial (4).</li> <li>• Descripción de personas y cosas (2,6,8).</li> <li>• Descripción de lugares (6).</li> </ul>                                                                                                                            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Características que no describen (9).</li> </ul>                                                                             |
| DEFINICIÓN E IDENTIFICACIÓN                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                       |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Características que definen (o identifican) a sujetos o cosas (1, 2, 9).</li> <li>• Identidad (7)</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Características que no definen (4, 9).</li> </ul>                                                                            |
| OPINIÓN                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                       |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Opinión (3,6,8) / valoración (6).</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Opinión subjetiva (5).</li> </ul>                                                                                            |
| RESULTADO                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                       |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Características que no son resultado de nada (5).</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Resultado de una acción (2,5,7,8). [+ participios] (2,3,8).</li> </ul>                                                       |
| VOZ PASIVA                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                       |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Auxiliar de la pasiva (2,3,7,8,9).</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pasiva para destacar el resultado de una acción (7).</li> </ul>                                                              |

| ESTADO CIVIL                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|----------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| • Estado civil (4,5,7).                                  | • Estado civil (4,5,7).                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| EXPRESIONES IDIOMÁTICAS                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| • Expresiones idiomáticas (9).                           | • Expresiones idiomáticas (9).                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| EXISTENCIA                                               | ESTADO                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| • Existencia (2).                                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estado —en general— (2). <ul style="list-style-type: none"> <li>○ [...] de una cosa o de un lugar (6).</li> <li>○ [...] de un sujeto (1) en un momento concreto (8).</li> <li>○ [...] como resultado de un cambio (1, 3).</li> </ul> </li> <li>• Estados: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ anímicos (2,4,5,6,7,9).</li> <li>○ de salud (2,6,7).</li> <li>○ físicos —temporales— (4,5,6,9).</li> </ul> </li> </ul> |
| ORIGEN                                                   | CAMBIO                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| • Origen/procedencia/nacionalidad/gentilicios (2,4,6,8). | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Transformación o cambio (8) — producido o no— (1,3).</li> <li>• Cambios temporales —personas o cosas— (4,9).</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| CREDO                                                    | CONTRASTE ENTRE SITUACIONES                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| • Credo político o religioso (3).                        | • Contraste entre una situación y otra anterior (3,8).                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|                                                          | ASPECTO                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|                                                          | • Adjetivos que indican aspecto — de personas o cosas— (2).                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|                                                          | SORPRESA                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|                                                          | • Manifestación de sorpresa (7).                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |

La primera de las categorías de la tabla contrapone la *permanencia* y la *esencialidad* de las características expresadas con *ser* a la *temporalidad*, el carácter *pasajero* y la *variabilidad* de las características o condiciones vinculadas con *estar*.

Tanto en el caso de unas como de otras, en ocasiones, dicha oposición se matiza con expresiones como *más o menos permanentes*, *más bien permanentes* o *menos temporales*, dibujando una gradación de temporalidad difícilmente abordable en términos didácticos.

A las características *esenciales* atribuibles mediante *ser* se las denomina también *intrínsecas* o *naturales*. En particular este último término suscita la cuestión de qué puede considerarse *natural* y en qué sentido, implicando, además, y por contraposición, la existencia de características *innaturales*, atribuibles a distintos referentes mediante *estar*.

Por otro lado, en ocasiones, los conceptos de *característica* y *condición* son usados como sinónimos, si bien es solo el segundo el que —según la literatura teórico-descriptiva (cap. 1)— se encuentra mayormente ligado al contenido conceptual propio del verbo *estar*<sup>173</sup>.

El concepto de *descripción* da lugar a una oposición [ $\pm$  descriptivo] cuyo potencial didáctico resulta limitado, puesto que difícilmente puede negarse que expresiones como *El crío estaba ya muy alto*, *Concha está contenta*, *La casa estaba desierta* o *La cartera está rota* constituyen expresiones utilizadas comúnmente con el objetivo de describir una determinada escena de la realidad.

La oposición [ $\pm$  definición / identificación], sin embargo, resulta menos problemática, puesto que ambas nociones están vinculadas al valor clasificatorio propio de *ser* (cap. 1), por el que puede decirse que, en algún sentido, A resulta igual a B, siendo A una entidad o un referente concreto y B una propiedad que contribuye a la caracterización de dicha entidad en cuanto tal.

La noción de *opinión*, al igual que la de *descripción*, plantea problemas que radican en la posibilidad de adscribirla tanto a enunciados con *ser* como con *estar*<sup>174</sup>.

---

<sup>173</sup> En este sentido, por ejemplo, se relaciona [*ser* + adjetivo] con el sintagma *condiciones permanentes*, atribuyéndole al sustantivo una propiedad —la de la permanencia— que la tradición descriptiva suele vincular con el término *característica*. Además, —y en ausencia de mayores explicaciones— en ocasiones resulta poco intuitivo el uso del sustantivo *condición*, como refleja el empleo de expresiones oscuras del tipo *condición material* (7).

<sup>174</sup> Los manuales que hacen uso de este criterio lo asocian o a uno o a otro verbo, pero en ningún caso a ambos.



De modo que no parece posible afirmar que enunciados como *Ana es bastante guapa* y *Ana está bastante guapa* se diferencien por constituir el primero y no el segundo —o viceversa— una opinión o valoración expresada por parte de un determinado sujeto<sup>175</sup>.

Básicamente, la dificultad de adoptar esta noción como criterio para establecer una distinción capaz de explicar el contraste es que, en gran medida, cualquier cosa que se le atribuya a un determinado interlocutor tiende a considerarse fruto de su opinión<sup>176</sup>.

La categoría de *resultado* opone las características que pueden entenderse como consecuencia de una acción —en particular las expresadas por participios pasados— a las que no resultan interpretables en ese sentido; las primeras vinculadas con *estar*, las segundas con *ser*<sup>177</sup>. En relación con la noción de *resultado*, tan solo uno de los cinco manuales que recogen la voz pasiva (7) hace referencia a la posibilidad de focalizar la atención en el resultado de la acción mediante el uso de *estar*<sup>178</sup>.

La noción de *estado civil* asociada a *ser* y *estar* aparece en tres de los manuales analizados. En una ocasión (4) dicha noción se asocia a ambos verbos por igual, sin que pueda sea posible determinar una diferencia de significado entre ellos, mientras que en los otros dos casos (5, 7) la noción se asocia exclusivamente con el verbo *estar*, por lo que —implícitamente— parece deducirse que no es posible su combinación con *ser*<sup>179</sup>.

La última de las categorías comunes a las que hacen referencia tanto las explicaciones sobre *ser* como sobre *estar* en los manuales analizados es la de las

---

<sup>175</sup> El término *valoración* está próximo a la expresión de la opinión, por lo que, a pesar de su baja representación entre los manuales analizados, lo hemos incluido en esta categoría.

<sup>176</sup> La especificación de la subjetividad mediante la que se matiza en ocasiones esa opinión (5) no contribuye a esclarecer la cuestión, puesto que todas las opiniones son, por su propia naturaleza, subjetivas.

<sup>177</sup> Uno de los manuales analizados (2) asocia también con los participios no solo la noción de resultado, sino la de *situación*, aunque la falta de mayores indicaciones no permite distinguir si los ejemplos aportados para ilustrar la explicación (*El teléfono está estropeado* y *Está prohibido fumar*) se explicarían tan solo por uno de esos conceptos o por ambos.

<sup>178</sup> En tres de los materiales analizados (4, 5, 9) se aprecia una anticipación de la pasiva respecto a las indicaciones del PCIC.

<sup>179</sup> En estos dos últimos casos, la elección de asociar solo al verbo *estar* la noción de *estado civil* podría deberse a la voluntad de evitar ambigüedades, optando por la opción que, probablemente por su mayor frecuencia de uso, resulta menos marcada.

*expresiones idiomáticas* (9). En ambos casos, se indica y se ejemplifica la existencia de una serie de expresiones hechas y modismos en las que intervienen los dos verbos; se trata de contenidos que el PCIC recoge dentro de un nivel C1 (3.1), aunque el manual que propone estos contenidos cubre solo hasta un nivel B1.

Las tres categorías asociadas exclusivamente con *ser* son las referidas a las nociones de *existencia*, *origen* y *credo*. La primera resulta poco significativa, ya que es mencionada —sin ejemplificarla— como valor genérico de *ser* en un único manual. Por el contrario, el *origen* —entendido como nacionalidad o procedencia—, al igual que el *credo* político o religioso, está entre las funciones más comunes con las que se suele asociar *ser* en los libros de ELE de nivel inicial y, al igual que en el caso de la *identificación* o la *definición*, guardan una estrecha relación con las operaciones de clasificación<sup>180</sup>.

Por último, las categorías de *estado*, *cambio*, *contraste*, *situación* y *aspecto* se encuentran relacionadas explícitamente solo con el verbo *estar*. De ellas, la de *estado* es la que aparece citada con mayor frecuencia, especialmente en referencia a los estados anímicos, de salud o físicos; estos últimos, además, se vinculan —en cuatro de los manuales— con la noción de *temporalidad*. Solo en dos de los manuales (1, 3) se interrelacionan entre sí las nociones de *estado*, *resultado* y *cambio*.

La categoría *transformación* o *cambio*, por su parte, aparece asociada a *estar* en cinco ocasiones, y, de estas, en dos de ellas de nuevo a la noción de temporalidad. Asimismo, en un par de manuales (3, 8) esta misma noción se asocia también con la de *cambios (no) producidos*<sup>181</sup>. Aun intuyendo que con esta expresión se trata de dar a entender que con *estar* se pueden indicar también —indirectamente— otras condiciones virtuales o potenciales atribuibles a una determinada realidad<sup>182</sup>, no creemos que esta formulación sea particularmente transparente desde un punto de vista didáctico, ya que hablar de un *cambio que no se ha producido* supone negar un concepto —el de cambio— que, en sí mismo, implica ya la efectiva realización de algún

---

<sup>180</sup> De hecho, declararse protestante o de izquierdas equivale, en ambos casos, a autoclasificarse como tal. No obstante, tampoco son numéricamente abundantes las referencias a estas funciones en el conjunto de los manuales analizados.

<sup>181</sup> Los autores argumentan que, en un enunciado como *El café está amargo*, puede considerarse el hecho de que no se le haya añadido azúcar como un *cambio no producido*. En este caso, por tanto, el estado amargo del café sería el resultado de la acción —no llevada a cabo— de endulzarlo.

<sup>182</sup> Como en el caso de *La puerta está abierta*, donde *estar* tendría la capacidad de aludir virtualmente a *cerrado*, el estado complementario en el que podría encontrarse potencialmente la puerta.

tipo de acción anterior. Los mismos dos manuales aluden también a la noción de *contraste* en referencia a comparaciones establecidas —mediante *estar*— entre dos situaciones, una anterior a la otra, lo que ejemplifican con *El frigorífico está roto*. Esta formulación permite dar cuenta —de manera más clara— de la observación de los posibles cambios que afectan a las entidades protagonistas de dichas situaciones —en este caso el frigorífico—, pero, al mismo tiempo interfiere con la explicación de los *cambios (no) producidos*, dando como resultado criterios distintos para explicar ejemplos de idéntica o muy parecida naturaleza; así, *El frigorífico está estropeado* recibiría su explicación a través del criterio del contraste entre situaciones, mientras que *Ana está delgada* —susceptible de recibir una explicación similar— lo haría por el criterio de cambios (no) producidos<sup>183</sup>.

Las últimas dos nociones vinculadas con *estar* —*aspecto* y *sorpresa*— resultan problemáticas también en términos de la distinción entre ambos verbos. En el primer caso porque el concepto de *aspecto* —aplicado tanto a personas como a cosas— puede asociarse también con el verbo *ser*<sup>184</sup>. Asimismo, no puede decirse que la noción de *sorpresa*, de por sí, resulte un valor exclusivamente aplicable a *estar*, puesto que las marcas prosódicas de sorpresa pueden acompañar también a los enunciados con *ser*, como en el caso de *¡Esta casa es estupenda!*

En cuanto al segundo y al tercer factor considerados para el análisis de los manuales —tipología de actividades y los elementos de contrastividad—, las tablas 3.6 y 3.7 recogen, respectivamente, los datos observados.

---

<sup>183</sup> En este sentido, *Ana está delgada* se justificaría bien por 1) un cambio producido —porque efectivamente ha adelgazado— bien por 2) un cambio no producido —es decir, por ejemplo, porque, a pesar de haber comido mucho, no ha engordado—.

Por otro lado, la explicación basada únicamente en la comparación de situaciones en relación de anterioridad —una anterior a la otra— obvia la posibilidad de que la comparación pueda realizarse también en una dimensión tanto de presente (*No sé si a estas horas la tienda está abierta*) como de futuro (*Puede que mañana ya esté arreglada la tele*).

<sup>184</sup> No queda claro si esta noción ha de entenderse vinculada o no a la de *condición temporal*, ya que la interpretación de la conjunción disyuntiva (alternancia o exclusividad) entre ambos términos resulta ambigua en las explicaciones proporcionadas en el manual (2).

Por lo que se refiere a la tipología de actividades, estas podrían clasificarse en cuatro categorías: 1) producción, 2) comprensión, 3) justificación y 4) traducción<sup>185</sup>. Dentro de las dos primeras —producción y comprensión- los tipos de actividades más frecuentes aparecen señaladas en color gris en la tabla.

Tabla 3.6. Tipología y relación de actividades en los manuales de ELE analizados.

| Tipología de actividades                                                                                                              | Manuales                  |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------|
| PRODUCCIÓN                                                                                                                            | NÚMERO                    |
| ▪ Completar frases o textos con la forma adecuada de <i>ser</i> o <i>estar</i> .                                                      | 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 |
| ▪ Formar frases por asociación de elementos lingüísticos.                                                                             | 1                         |
| ▪ Formar frases por asociación de imágenes y elementos lingüísticos.                                                                  | 1                         |
| ▪ Describir imágenes por medio de los verbos <i>ser</i> y <i>estar</i> .                                                              | 1, 4                      |
| ▪ Completar frases con <i>ser</i> o <i>estar</i> con el adjetivo adecuado [+concordancia].                                            | 4                         |
| ▪ Sustituir partes de frases por expresiones idiomáticas con <i>ser</i> o <i>estar</i> .                                              | 4                         |
| ▪ Transformar frases activas en pasiva o viceversa.                                                                                   | 4, 6, 7                   |
| ▪ Sustituir partes de frase con <i>ser</i> o <i>estar</i> y un adjetivo equivalente [+concordancia].                                  | 4, 8, 9                   |
| ▪ Relacionar una serie de imágenes con un adjetivo y escribir una frase para cada uno de ellos utilizando <i>ser</i> o <i>estar</i> . | 9                         |

<sup>185</sup> Entendemos aquí *actividades de comprensión* en sentido amplio, y por oposición a las de *producción*, como aquellas en las que el estudiante no se ve llamado a generar explícitamente *output* lingüístico. Las actividades de *justificación*, por otra parte, son aquellas mediante las que se solicita a los estudiantes la explicitación de la(s) regla(s) que motivan el contraste entre [*ser/estar* + adjetivo]. Por último, las actividades de traducción son aquellas en las que se invita a los estudiantes a traducir al italiano frases o textos en los que aparecen las estructuras meta.

| COMPREENSIÓN                                                                                                                                                                              | NÚMERO     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Seguir instrucciones orales para realizar un dibujo.</li> </ul>                                                                                  | 1          |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Seleccionar, en una serie de frases que contienen <i>ser</i> y <i>estar</i> y un mismo adjetivo, la opción que se considera correcta.</li> </ul> | 5, 6, 8    |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Relacionar pares de frases que contienen <i>ser</i> o <i>estar</i> con su explicación.</li> </ul>                                                | 5          |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Relacionar frases con expresiones idiomáticas que contienen <i>ser</i> o <i>estar</i>.</li> </ul>                                                | 4, 6       |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Relacionar una serie de adjetivos con los verbos <i>ser</i> y/o <i>estar</i>.</li> </ul>                                                         | 6          |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Relacionar una serie de adjetivos con la descripción del <i>aspecto físico</i>, el <i>carácter</i> o el <i>estado de ánimo</i>.</li> </ul>       | 6          |
| JUSTIFICACIÓN                                                                                                                                                                             | NÚMERO     |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Explicar el contraste entre pares de enunciados con [<i>ser/estar</i> + <i>adjetivo</i>].</li> </ul>                                             | 1          |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Seleccionar la opción considerada correcta en una serie de frases que contienen los verbos <i>ser</i> y <i>estar</i> y justificarla.</li> </ul>  | 6          |
| TRADUCCIÓN                                                                                                                                                                                | NÚMERO     |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Traducción al italiano de frases o textos que contienen [<i>ser</i> o <i>estar</i> + <i>adjetivo</i>].</li> </ul>                                | 2, 4, 6, 8 |

Por lo que se refiere a las actividades de producción, las más numerosas son aquellas que prevén la modalidad de rellenado de huecos —especialmente de frases sueltas—, siendo la única tipología de actividad que está presente en la totalidad de los manuales analizados. En segundo lugar, se encuentran 1) la transformación de frases activas en pasiva —o viceversa— y 3) la sustitución de partes de frase mediante

combinaciones de *ser* o *estar* + adjetivo, si bien presentes solo en un tercio de los manuales<sup>186</sup>. Todas ellas pueden definirse como actividades controladas<sup>187</sup>.

Por otro lado, las actividades de comprensión más frecuentes son aquellas en las que los estudiantes han de seleccionar entre dos opciones —*ser* o *estar* más un mismo adjetivo— para completar una serie de frases; en segundo lugar, están aquellas en las que se han de relacionar fragmentos de frase con expresiones idiomáticas de significado equivalente que contengan [*ser* o *estar* + adjetivo]<sup>188</sup>.

Las actividades de justificación son escasas, dándose solo en un par de manuales; las de traducción, por otra parte, aparecen en cuatro de ellos.

En cuanto a los elementos que hemos denominado de contrastividad, es decir, aquellos basados en el empleo de la L1, un vistazo a la tabla 3.7 pone de manifiesto cómo estos se ven limitados al uso de la traducción en cuatro de los manuales, tanto del significado que comportan las combinaciones de *ser* o *estar* con distintos adjetivos como de los ejemplos utilizados para ilustrar las explicaciones mismas.

Tabla 3.7. Elementos de contrastividad en las explicaciones de los manuales analizados

| Elementos de contrastividad en las explicaciones de [ <i>ser/estar</i> + adjetivo]                         | Manual |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|
| • Traducción al italiano del significado de las combinaciones de <i>ser/estar</i> con distintos adjetivos. | 3, 8   |
| • Traducción al italiano de los ejemplos que ilustran el contraste.                                        | 2, 7   |

En ninguno de estos casos puede decirse que la traducción constituya un instrumento explotado intencional y estratégicamente para facilitar una reflexión explícita ni un mayor entendimiento de la naturaleza de la distinción entre [*ser/estar* + adjetivo].

<sup>186</sup> El resto de actividades aparece con una frecuencia aún menor.

<sup>187</sup> La única actividad de producción que podría considerarse potencialmente más libre es la actividad de descripción de imágenes.

<sup>188</sup> Las primeras aparecen tan solo en un tercio de los manuales analizados, mientras que las segundas lo hacen en número inferior.

### 3.3.2 Análisis de las gramáticas

A continuación, pasamos revista a las gramáticas a las que se ha hecho referencia en la tabla 3.4, siguiendo, también en este caso, el orden cronológico propuesto y aplicando los mismos parámetros de observación ya utilizados en la sección anterior.

Dos terceras partes de las gramáticas analizadas no alcanzan los niveles C1 y C2 del MCER, por lo que, al igual que con los manuales, es esperable que las gramáticas en cuestión no incluyan los aspectos relativos a [*ser/estar* + adjetivo] que el PCIC reserva para dichos niveles (3.1).

#### 3.3.2.1 Análisis de la gramática A

Carrera Díaz, M. 1997. *Grammatica spagnola*. Roma-Bari: Laterza, 45-52.

La gramática, redactada en italiano, se propone como un manual de estudio y consulta dirigido a estudiantes itálofonos con nociones elementales de lingüística general.

El contraste entre [*ser/estar* + adjetivo] se encuentra dentro de la unidad nº 5, dedicada íntegramente al estudio de ambos verbos.

##### a) Explicación del contraste:

En los preliminares de la explicación se hace alusión a la validez general de dos posturas concretas para la explicación del contraste: 1) la esencialidad de las cualidades introducidas por *ser* frente a la temporalidad de aquellas introducidas por *estar* y 2) la atemporalidad de *ser* frente a la temporalidad de *estar*. Ambas se consideran sustancialmente válidas —especialmente la segunda—, si bien excesivamente genéricas y no particularmente útiles para los fines explicativos que persigue la gramática (1997: 44). Por esa razón, las páginas sucesivas de la obra están dedicadas a dar cuenta — de manera más pormenorizada— de la naturaleza del contraste [*ser / estar* + adjetivo], básicamente a través de una clasificación de la tipología de los adjetivos que pueden acompañar a uno u otro verbo<sup>189</sup>:

<sup>189</sup> El texto de las siguientes explicaciones ha sido traducido del italiano al español. Asimismo, se ha omitido la traducción al italiano —presente en el original— de los ejemplos utilizados en español con ambos verbos.

| Adjetivos con <i>ser</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | Adjetivos con <i>estar</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>⇒ Se construyen solo con <i>ser</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Aquellos adjetivos que: <ul style="list-style-type: none"> <li>- indican <i>nacionalidad, religión</i> y nivel <i>sociocultural</i>: <i>Aquellos chicos son ingleses.</i></li> <li>- indican ideología u orientación intelectual o artística: <i>Todas las iglesias de la ciudad son barrocas.</i></li> <li>- realizan una clasificación (científica, tendencial): <i>El león es carnívoro.</i></li> <li>- hacen referencia en sentido general a la noción de temporalidad (<i>eterno, efímero, instantáneo, frecuente, contemporáneo, etc.</i>): <i>Este problema es eterno.</i></li> <li>- indican necesidad, obligación o posibilidad: <i>Es necesario llegar antes de las ocho.</i></li> <li>- hacen referencia a una norma (<i>lícito, ilícito, absurdo, aberrante, fundamental, importante, esencial, etc.</i>): <i>No es lícito comportarse así.</i></li> </ul> </li> </ul> | <p>⇒ Se construyen solo con <i>estar</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Aquellos adjetivos que: <ul style="list-style-type: none"> <li>- indican la posición física: <i>El perro está tumbado debajo de la cama.</i></li> <li>- (algunos) se refieren a la apariencia externa: <i>El niño está desnudo.</i></li> <li>- (algunos) indican estados psicológicos o estadios emocionales: <i>Antonio está loco.</i></li> </ul> </li> </ul> |
| <p>—Adjetivos con <i>ser</i> y <i>estar</i>—</p> <p>⇒ Adjetivos que pueden construirse con uno u otro verbo según la perspectiva introducida por el hablante o derivada del contexto: hay siempre un matiz detrás de la elección de cada uno de los dos verbos.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| Adjetivos que...                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |



|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>◇ describen física o moralmente a una persona o cosa (<i>hermoso, sucio, desagradable...</i>)</li> <li>◇ indican rasgos del carácter de las personas (<i>orgulloso, humilde, previsor, bueno, malo, nervioso, etc.</i>).</li> </ul>                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| ⇒ Con <i>ser</i> ...                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | ⇒ Con <i>estar</i> ...                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>○ la cualidad del atributo se presenta como esencial, característica y permanente:</li> <li>▪ <i>Esta planta es hermosa</i></li> <li>▪ <i>Carlos es nervioso</i></li> </ul>                                                                                                                                                                | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ la cualidad se presenta como temporal, accidental, no permanente.</li> <li>○ la cualidad se enfatiza.</li> <li>▪ <i>Esta planta está hermosa</i></li> <li>▪ <i>Carlos está nervioso</i></li> </ul>                                                                                                          |
| Adjetivos...                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| ◇ que indican color                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| ⇒ Con <i>ser</i> ...                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | ⇒ Con <i>estar</i> ...                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>○ se define el color estable y característico de la persona o cosa.</li> <li>▪ <i>La hierba es verde</i></li> </ul>                                                                                                                                                                                                                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ se define el color temporal o accidental.</li> <li>○ se indica que el color no es habitual o normal en esa persona o cosa.</li> <li>○ se enfatiza el color.</li> <li>⇒ En otras palabras, cuando se produce una transformación, una evolución, un cambio.</li> <li>▪ <i>La hierba está negra</i></li> </ul> |
| ⇒ Entre los adjetivos de color, hay algunos casos particulares: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Ser blanco</i> (raza) VS <i>estar blanco</i> (pálido o poco bronceado).</li> <li>▪ <i>Ser verde</i> (de dicho color) VS <i>estar verde</i> (aún no maduro).</li> <li>▪ <i>Ser negro</i> (raza) VS <i>estar negro</i> (estar muy bronceado o muy enfadado).</li> </ul> |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| Algunos adjetivos que...                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |

|                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>◇ indican sensaciones o características físicas (<i>frío, caliente, etc.</i>)</p>                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| ⇒ Con <i>ser</i> ...                                                                                                                                                                                        | ⇒ Con <i>estar</i> ...                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>○ se enuncia un rasgo definitorio, una propiedad del sujeto.</li> <li>▪ <i>El agua del río es fría</i></li> </ul>                                                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ se indica que la sensación no es impersonal y neutra, sino que procede de nuestra experiencia personal.</li> <li>▪ <i>El agua del río está fría</i></li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                    |
| Adjetivos...                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| <p>◇ referidos a las épocas de la vida humana (<i>joven, viejo, infantil, antiguo</i>).</p> <p>◇ como <i>seguro</i> o <i>equivocado</i>.</p>                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| ⇒ Con <i>ser</i> ...                                                                                                                                                                                        | ⇒ Con <i>estar</i> ...                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>○ si el hablante los aplica sin restricciones:</li> <li>▪ <i>Los padres de María son jóvenes</i></li> <li>▪ <i>Es seguro que Pedro vendrá a la fiesta</i></li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ cuando el hablante establece una comparación mental entre su visión personal actual y cualquier otro punto de referencia o si se atribuye la seguridad o el error a un sujeto concreto:</li> <li>▪ <i>Los padres de María están jóvenes</i> &gt; el hablante puede pensar que los padres de María, aun teniendo muchos años, parecen aún jóvenes o si quiere subrayar que se los esperaba más mayores.</li> </ul> |
|                                                                                                                                                                                                             | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Estoy seguro de que Pedro vendrá a la fiesta</i> &gt; se atribuye la seguridad al sujeto.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |

| Adjetivos que...                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ◇ Indican precio ( <i>caro, barato, etc.</i> ).                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                    |
| ⇒ Con <i>ser</i> ...                                                                                                                                                                           | ⇒ Con <i>estar</i> ...                                                                                                                                                                             |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>○ si el hablante los aplica sin restricciones: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Los abrigos de piel son carísimos</i></li> </ul> </li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ cuando hacemos referencia a una situación transitoria: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>La gasolina está cara</i></li> </ul> </li> </ul>       |
| Adjetivos que...                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                    |
| ◇ Indican abundancia y carencia (como <i>harto, vacío, lleno</i> ).                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                    |
| ⇒ Con <i>ser</i> ...                                                                                                                                                                           | ⇒ Con <i>estar</i> ...                                                                                                                                                                             |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>○ en los pocos casos en los que se usan con sentido figurado.</li> </ul>                                                                                | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ casi siempre: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Estoy harta de esta situación.</i></li> <li>▪ <i>El piso está vacío.</i></li> </ul> </li> </ul> |
| Adjetivos...                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                    |
| ◇ cuyo significado cambia totalmente —o en gran medida— dependiendo de que se usen con uno u otro verbo: [ <i>ser/estar + listo / católico / vivo / malo / bueno</i> ].                        |                                                                                                                                                                                                    |

b) Actividades: No presentes.

c) Aspectos contrastivos:

- Las explicaciones se proporcionan en italiano.
- Traducción al italiano de los ejemplos que acompañan a las explicaciones.

### 3.3.2.2 Análisis de la gramática B

Bárcena E., A. Migotto y B. Rodrigo. 2006. *Grammatica dello spagnolo*, Enclave-ELE, 48-51.

La gramática está compuesta por un total de 50 unidades, de las que la número 11 está específicamente dedicada al estudio de *ser* y *estar*.

#### a) Explicación del contraste:

| Ser                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | Estar                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>⇒ Se usa...</p> <ul style="list-style-type: none"><li>○ para indicar una condición permanente e intrínseca del sujeto, ya sea una persona o un objeto:</li><li>▪ <i>Soy mujer</i></li><li>▪ <i>Eres de Sevilla</i></li></ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | <p>⇒ Se usa...</p> <ul style="list-style-type: none"><li>○ para indicar una condición temporal limitada en el espacio y en el tiempo, pero también una condición de estado en un lugar:</li><li>▪ <i>Estamos de vacaciones</i></li><li>▪ <i>Estáis cansadas</i></li></ul> |
| <ul style="list-style-type: none"><li>○ Casi todos los adjetivos pueden ser utilizados con <i>ser</i> o <i>estar</i>, pero en algunos casos el significado cambia: [<i>ser/estar</i> + <i>delgado/feliz/guapo/verde/aburrido</i>].</li><li>○ ¿Cómo elegir entre <i>ser</i> o <i>estar</i>? Si se puede añadir a la frase “in questo momento” (en este momento) se debe usar <i>estar</i>; por otro lado, si se puede añadir “<i>appartiene alla classe di...</i>” (pertenece a la clase de...) / “<i>di natura...</i>” (de/por naturaleza...), se usa <i>ser</i>:</li><li>▪ <i>Está contento</i> &gt; (en este momento).</li><li>▪ <i>Es rica</i> &gt; (por naturaleza).</li></ul> |                                                                                                                                                                                                                                                                           |

b) Actividades:

- Completar una serie de frases con la forma correcta de *ser* o *estar* —rellenado de huecos—.
- Ejercicios de relación de distintas partes de una misma frase.
- Corrección de errores.
- Ejercicios de traducción —del italiano al español— de frases que contienen ambos verbos.

c) Aspectos contrastivos:

- La unidad está redactada en italiano.
- Los ejemplos en español, así como el significado del contraste entre *ser* y *estar* con los distintos adjetivos, se traducen al italiano.

d) Otras observaciones:

- No se especifica la relación de los contenidos de la gramática con los niveles del MCER.
- La gramática incluye un glosario alfabético (en italiano) de términos lingüísticos.

### 3.3.2.3 Análisis de la gramática C

Caiazza, E. 2007. *Grammatica spagnola. Manuale di morfologia con esercizi*. Milano: Hoepli, 14-15; 124-125.

La gramática C, redactada en italiano<sup>190</sup>, se autodefine como *tradicional*. No ofrece datos explícitos sobre el nivel lingüístico que cubren los contenidos que trata.

El contraste entre [*ser/estar* + adjetivo] se presenta en las unidades 3 y 18.

---

<sup>190</sup> Las explicaciones han sido traducidas del italiano.

a) Explicación del contraste:

| Ser                                                                                                                                                                                                        | Estar                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ⇒ El predicado nominal introducido por <i>ser</i> indica una cualidad inescindible del sujeto, o sea, una cualidad intrínseca, esencial o bien una condición definitiva y duradera.                        | ⇒ El predicado nominal introducido por <i>estar</i> indica una cualidad fortuita o accidental, una condición transitoria o bien un contraste de carácter transitorio respecto a una cualidad intrínseca normal.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Mi hermana es soltera</i></li> <li>▪ <i>Su hija es profesora</i></li> </ul> <p>⇒ Cuando aparecen los adjetivos <i>feliz, infeliz, dichoso, desdichado</i>.</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>¡Estoy enfadado contigo!</i></li> <li>▪ <i>Este jamón está muy bueno</i></li> </ul> <p>⇒ Junto a un predicado nominal que indica sorpresa:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Vi a tu hermana: ¡está vieja!</i></li> <li>▪ <i>Hablé con tu hija: ¡caramba, si está guapa!</i></li> </ul> <p>⇒ Con un predicado nominal que indica cambio o transformación:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Las manzanas ahora están maduras.</i></li> </ul> <p>⇒ Con un predicado nominal que indica percepción subjetiva por experiencia inmediata:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Esta paella está muy buena.</i></li> </ul> <p>⇒ Con los adjetivos <i>loco</i> y <i>casado</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>¡Aquel hombre está loco!</i></li> </ul> |
| ⇒ En algunos casos el uso de uno u otro verbo puede modificar notablemente el sentido del discurso: [ <i>ser/estar + malo/bueno/listo/rico/moreno/aburrido</i> ].                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |

b) Tipología de actividades:

- Completar una serie de frases con la forma correcta de *ser* o *estar* —rellenado de huecos—.
- Traducción (español-italiano) de frases y textos en los que aparecen ambos verbos.
- Corrección de errores (en frases y textos).

c) Aspectos contrastivos:

- Uso del italiano en las explicaciones.
- Los ejemplos que acompañan a las explicaciones se traducen al italiano.

**3.3.2.4 Análisis de la(s) gramática(s) D-E**

Lozano Zahonero, M. 2010. *Gramática de referencia de la lengua española A1-B2*. Milano: Hoepli, 256-259.

Lozano Zahonero, M. 2011. *Gramática de perfeccionamiento de la lengua española C1-C2*. Milano: Hoepli, 80-81.

La gramática está concebida como una obra de carácter didáctico, de referencia y consulta, fundamentalmente para estudiantes universitarios, pero también para su uso por parte de profesores.

Tratándose de una obra conceptualmente unitaria, se analizan juntos ambos volúmenes, distinguiendo los contenidos mediante la especificación de los niveles que cubre cada uno de ellos (D = A1-B2 y E = C1-C2).

El contraste [*ser/estar* + adjetivo] se trata tanto en el apéndice del primer volumen (*problemas básicos del español*) como en el tema 5 del segundo volumen.

a) Explicación del contraste:

| Ser                                                                                                                                                                                                                                                                                | Estar                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| A1-B2                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| <p>⇒ Con <i>ser</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ clasificamos 1) objetiva, 2) subjetiva y/ o 3) culturalmente.</li> <li>▪ <i>El cielo es azul.</i></li> <li>▪ <i>Este vestido es muy bonito.</i></li> <li>▪ <i>Las hojas de los árboles son verdes.</i></li> </ul> | <p>⇒ Con <i>estar</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ se comenta un cambio respecto a una clasificación. Para poder comentar un cambio ha de existir un proceso, un antes y un después, una transformación de un estado precedente y un nuevo estado —momentáneo o indefinido— resultado de esa transformación:</li> <li>• <i>Pedro está enfadado</i><br/>[ESTADO 1 &gt; no enfadado] &gt; <i>enfadarse</i> &gt; [ESTADO 2 = <i>está enfadado</i>]</li> </ul> |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ se comenta una diferencia respecto a una norma o presuposición (comparación implícita).</li> <li>▪ <i>Pepe no es joven, pero está muy joven.</i></li> </ul> <p>En estos casos, suele aparecer <i>para</i>, que indica la norma o presuposición que sirve como criterio de comparación:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Para la cantidad de chocolate que come, está muy delgada.</i></li> </ul>                   |



|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>⇒ Hay una serie de adjetivos que cambian de significado según se combinen con uno u otro verbo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ [Ser/estar + <i>aburrido/atento/bueno/cansado/católico/desperto/disimulado/listo /malo/moreno/negro/resuelto/verde/vivo/violento</i>].</li> </ul>               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| <b>C1-C2</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>○ El verbo <i>ser</i> tiene un significado meramente funcional: se usa para clasificar lo expresado por el sujeto, incluyéndolo en una clase nombrada por un sustantivo o adjetivo. La clasificación es una operación que no considera la dimensión temporal.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ El verbo <i>estar</i> sirve para comentar un cambio por lo que la dimensión temporal y aspectual (estado anterior-proceso-estado resultante) resulta básica: para hablar de cambio tiene que existir un antes y un después. <i>Estar</i> es un verbo muy cercano a los verbos semicopulativos de cambio.</li> <li>○ El cambio puede ser: <ul style="list-style-type: none"> <li>- de clase: <i>¡Qué fea está Julia con ese sombrero!</i></li> <li>- una diferencia respecto a una norma: <i>Para los años que tiene, está muy joven.</i></li> <li>- el estado resultante de un proceso: <i>Estoy cansada y deprimida.</i></li> </ul> </li> </ul> |

b) Actividades:

- No presentes. La gramática no contiene ejercicios.

c) Aspectos contrastivos:

- No presentes.

d) Observaciones:

- En el primer volumen, el contraste entre *ser* y *estar* aparece asociado al nivel A2, adelantando así su presentación respecto a las directrices del PCIC.

En la introducción de la obra se especifican los criterios que han sido utilizados para asociar los contenidos gramaticales de la obra con los distintos niveles del MCER (Zahonero Lozano: 2010, XIX): por un lado 1) las directrices mismas del MCER y, por otro, 2) la consideración tanto de la productividad como de la dificultad de dichos contenidos. Dado que el contraste [*ser/estar* + adjetivo] implica una dificultad considerable de aprendizaje (véase a este respecto las conclusiones al cap.2), deducimos que, en la decisión de asociar estos contenidos al nivel plataforma, ha prevalecido el criterio de la productividad.

### 3.3.2.5 Análisis de la gramática F

Aragonés, L. Y R. Palencia. 2011. *Gramática de uso del español. Teoría y práctica*. Madrid: SMeLe / Hoepli, 90-95.

La gramática cubre los niveles A1-A2 del MCER.

El contraste entre [*ser/estar* + adjetivo] se presenta en la unidad nº 43 de la gramática.

a) Explicación del contraste:

| Ser                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | Estar                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>⇒ Se usa <i>ser</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ para decir la profesión, la nacionalidad o la ideología. <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Chelo es peruana</i></li> </ul> </li> <li>○ para expresar cualidades. <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Ana es rubia</i></li> </ul> </li> <li>○ para hablar de las características o cualidades normales o permanentes de alguien o algo. <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>María es muy activa</i> (es así normalmente).</li> <li>▪ <i>El hielo es frío.</i></li> <li>▪ <i>Sofía es delgada</i> (es así siempre).</li> <li>▪ <i>Rubén no es muy elegante.</i></li> </ul> </li> </ul> | <p>⇒ Se usa <i>estar</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ para indicar algunos estados físicos y anímicos temporales: <i>enfermo, resfriado, cansado, agotado, contento, triste, aburrido, enfadado, de buen/mal humor, preocupado, nervioso.</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ — <i>¿Cómo estás hoy, Mónica?</i></li> <li>▪ — <i>Estoy un poco cansada.</i></li> </ul> </li> <li>○ para referirnos a situaciones temporales. <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>La casa está sucia</i> (normalmente está limpia)</li> <li>▪ <i>La sopa está caliente</i></li> </ul> </li> <li>○ para hablar de las características o cualidades anormales o temporales de alguien o algo. <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Hoy está cansada</i> (solo hoy).</li> <li>▪ <i>Hoy no está alegre. Está triste.</i></li> <li>▪ <i>Este café está frío.</i></li> </ul> </li> <li>○ para indicar cambios. <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Estás muy delgado, Pedro.</i></li> </ul> </li> <li>○ para enfatizar el momento. <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Rubén está muy elegante con ese traje.</i></li> </ul> </li> </ul> |
| <p>⇒ Algunos adjetivos tienen significado diferente con <i>ser</i> o <i>estar</i>: [<i>ser/estar</i> + <i>malo/ aburrido</i> / <i>bueno</i> / <i>listo</i> / <i>moreno</i> / <i>rico</i>].</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |

b) Actividades:

- Completar una serie de frases con la forma correcta de *ser* o *estar* —rellenado de huecos—.
- Completar una serie de frases con [está(n) + adjetivo/participio] para describir imágenes.
- Formular preguntas con los verbos *ser* o *estar* y ciertos elementos dados.
- Seleccionar la opción considerada correcta entre algunas formas predeterminadas de [*ser* o *estar* + adjetivo] dentro de algunas frases.

c) Aspectos contrastivos:

- No están presentes, a excepción de un glosario final español/italiano.  
La gramática no se presenta como un material dirigido exclusivamente a estudiantes italófonos, si bien ha sido publicada en Italia —bajo el sello conjunto SM / Hoepli— para facilitar su adopción en este país.

d) Otras observaciones:

- A diferencia de lo que se sugiere en el PCIC (3.1), que ubica el contraste entre [*ser* y *estar* + adjetivo] en el nivel B2, en la gramática F se opta por presentarlo en el nivel A1-A2. No obstante, no hay ninguna alusión a la razón por la que se anticipan estos contenidos.

### 3.3.2.6 Análisis de la gramática G

Villegas Galán M<sup>a</sup> de los Ángeles y J. Blázquez Lozano. 2015. *¡Ahora sí! Gramática de referencia del español para italianos*. Madrid: Edinumen, 135-143.

La gramática, escrita en español y dirigida expresamente a estudiantes de la escuela secundaria italiana, se presenta como un compendio de 50 unidades —concebidas como fichas gramaticales— que, en ocasiones, contiene recuadros con llamadas de atención a los aspectos contrastivos español-italiano que se consideran más relevantes.

La unidad 23 es la unidad dedicada a los verbos *ser* y *estar*.

a) Explicación del contraste:

| Ser                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | Estar                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>FUNCIÓN:</b> Se refiere a cosas, situaciones o características que se consideran estables, intrínsecas y permanentes.</p> <p>⇒ Se usa</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ para indicar una característica intrínseca y permanente: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Nacionalidad: <i>¿Vosotros sois colombianos?</i></li> <li>▪ Religión: <i>Amir es musulmán.</i></li> <li>▪ Ideología: <i>En aquella época los dirigentes eran comunistas.</i></li> </ul> </li> <li>○ para indicar el estado civil (si se entiende la situación como permanente): <i>casado / soltero / divorciado / viudo / separado.</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Marta es divorciada.</i></li> </ul> </li> <li>○ con la forma pasiva para expresar una acción poniendo el énfasis en el proceso: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Las previsiones son publicadas en la última página.</i></li> </ul> </li> </ul> | <p><b>FUNCIÓN:</b> Se refiere a cosas, situaciones o características que se consideran transitorias, temporales o no permanentes.</p> <p>⇒ Se usa</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ para indicar una característica temporal (a menudo expresa un estado de ánimo): <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Estamos satisfechos de nuestro trabajo.</i></li> <li>▪ <i>La botella de agua está vacía.</i></li> <li>▪ <i>El Sr. Ríos siempre está enfadado.</i></li> </ul> </li> <li>○ para indicar el estado civil (cuando se destaca la idea de que ha habido un cambio): <i>casado / soltero / divorciado / viudo / separado.</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Rubén está soltero</i></li> </ul> </li> <li>○ para indicar el material (con <i>hecho/a/os/as</i>): <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Estas cajitas están hechas de papel.</i></li> </ul> </li> <li>○ con la forma pasiva para expresar el resultado de una acción: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Las decisiones ya están tomadas.</i></li> </ul> </li> </ul> |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Algunos adjetivos cambian de significado según se usen con <i>ser</i> o <i>estar</i>: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ [Ser/estar + <i>abierto / aburrido / atento / bueno / malo / callado / católico / ciego / comprometido / delicado / despierto / grave / interesado / listo / molesto / orgulloso / rico / vivo / rojo / verde / blanco / negro</i>].</li> </ul> </li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |

b) Actividades:

- Completar una serie de frases con la forma correcta de *ser* o *estar* —rellenado de huecos—.
- Descripción de algunas imágenes mediante la asociación entre los verbos *ser* y *estar* y dos adjetivos por imagen.
- Sustitución de expresiones contenidas en determinadas frases por sus posibles equivalentes con [*ser* o *estar* + adjetivo].
- Relacionar una serie de definiciones con *ser* o *estar* + distintos adjetivos (ej. una persona que tiene mucho orgullo > *es* / *está* orgullosa).
- Ejercicios de traducción de frases del italiano al español.

c) Aspectos contrastivos:

- Traducción de la mayor parte de los ejemplos al italiano.

d) Otras observaciones:

- No se especifica la relación de los contenidos de la gramática con los niveles del MCER.

### 3.3.2.7 Análisis de la gramática H

Suárez Lasierra M. y E. Férez Bernal. 2015. *Grammatica spagnola: con esercizi di autoverifica, cd audio per l'ascolto ed esercizi online*. Bologna: Zanichelli, 43-45, 49.

La gramática, redactada en italiano, está articulada en 15 módulos que incluyen los principales argumentos gramaticales de los niveles A1 y A2 del MCER. El contraste entre [*ser/estar* + adjetivo] se recoge en el nº 4.

a) Explicación del contraste:

| Ser                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | Estar                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>⇒ Se usa</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ para indicar una relación de pertenencia: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ nacionalidad: <i>Paula es chilena.</i></li> </ul> </li> <li>○ Especificar el color u otra característica del objeto: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>El coche es azul.</i></li> </ul> </li> <li>○ [+ adjetivo] para describir el carácter de una persona. El adjetivo expresa una característica considerada parte constituyente del carácter de la persona: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Emilia es una chica muy simpática</i></li> </ul> </li> </ul> | <p>⇒ Se usa</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ para indicar condiciones momentáneas que pueden mutar y que se deben a circunstancias particulares: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Luis está enfermo.</i></li> </ul> </li> <li>○ [+ adjetivo] para expresar un estado de ánimo pasajero: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Hoy está muy nerviosa</i></li> </ul> </li> </ul> |

b) Actividades:

- Completar una serie de frases con la forma correcta de *ser* o *estar* —rellenado de huecos—.

c) Aspectos contrastivos:

- Se usa el italiano para explicar la distinción.

d) Otras observaciones:

- El contraste entre [*ser* y *estar* + adjetivo] se presenta en los niveles A1-A2, mientras que en el PCIC se sitúa en el nivel B2 (3.1).

### 3.3.2.8 Análisis de la gramática I

Odicino R., C. Campos Chaure y M. E. Sánchez 2019. *Gramática española*. Novara: UTET Università, 277-294.

La gramática, enteramente redactada en español y concebida como material de estudio y de consulta, está dirigida, fundamentalmente, a estudiantes italianos universitarios, así como a profesores de español L2 y a adultos itálofonos (2019: XXI).

En general, se caracteriza por adoptar un corte contrastivo que señala ciertas disimetrías y asimetrías entre ambas lenguas, llamando también la atención sobre algunos de los errores más frecuentes cometidos por este tipo de aprendices.

La obra, en la edición consultada, cubre todos los niveles del MCER.

El contraste [*ser/estar* + adjetivo] se presenta en la unidad nº 15, dedicada a los verbos *ser*, *estar* y *haber*.

#### a) Explicación del contraste:

| Ser                                                                                                                                                                                                                            | Estar                                                                                                                                                                                          |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ⇒ Por lo general, <i>ser</i> indica una condición permanente.<br>Generalizando, con <i>ser</i> se le atribuyen al sujeto cualidades que expresan rasgos permanentes, esenciales y que el emisor reconoce como estables.        | ⇒ Por lo general, <i>estar</i> indica una condición transitoria.<br>Generalizando, con <i>estar</i> se le atribuyen al sujeto cualidades transitorias, no permanentes.                         |
| Adjetivos calificativos que describen la forma física y el carácter                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                |
| ⇒ Con <i>ser</i> <ul style="list-style-type: none"><li>○ el hablante describe las cualidades que percibe como características y constantes del sujeto.</li><li>▪ <i>Félix es bajito, gordito y es muy simpático.</i></li></ul> | ⇒ Con <i>estar</i> <ul style="list-style-type: none"><li>○ la cualidad se presenta como temporal, accidental, no permanente.</li><li>▪ <i>Mi hijo en estos días está muy triste.</i></li></ul> |



| Adjetivos que cambian parcialmente de significado con uno u otro verbo                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Numerosos adjetivos, de uso muy frecuente, entre ellos muchos que describen el carácter o la forma física.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| ⇒ Con <b>ser</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | ⇒ Con <b>estar</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>○ se le atribuye al sujeto una cualidad dominante, innata o esencial (aunque puede ser susceptible de cambio):</li> <li>▪ <i>alto = mide muchos centímetros.</i></li> <li>▪ <i>borracho = alcoholizado.</i></li> <li>▪ <i>decidido = que actúa con decisión.</i></li> <li>▪ <i>delgado = de constitución delgada.</i></li> <li>▪ <i>distraído = siempre suele ser distraído.</i></li> <li>▪ <i>guapo = que posee belleza.</i></li> <li>▪ <i>pálido: de tez clara.</i></li> <li>▪ <i>perezoso: siempre suele ser perezoso.</i></li> <li>▪ <i>trabajador: suele trabajar siempre.</i></li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ se le atribuye al sujeto una cualidad más transitoria, accidental o bien se quiere expresar un estado alcanzado:</li> <li>▪ <i>alto: resultado de un crecimiento.</i></li> <li>▪ <i>borracho: resultado de haber tomado mucho alcohol.</i></li> <li>▪ <i>decidido: que ha tomado una decisión</i></li> <li>▪ <i>delgado: resultado de un adelgazamiento.</i></li> <li>▪ <i>distraído: debido a un momento transitorio.</i></li> <li>▪ <i>guapo: que ha aumentado la belleza</i></li> <li>▪ <i>pálido: debido a una situación momentánea.</i></li> <li>▪ <i>perezoso: desganado, no motivado.</i></li> <li>▪ <i>trabajador: que ha decidido ponerse a trabajar.</i></li> </ul> |
| Adjetivos polisémicos que cambian totalmente de significado con uno u otro verbo                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Ser/estar + aburrido / agarrado / atento / bueno / callado / cansado / ciego / delicado / despierto / dispuesto / malo/ callado / católico / ciego / comprometido / delicado / despierto / entretenido / enfermo / fresco / grave / indecente / interesado / limpio / listo / loco / maduro / malo / molesto / negro / orgulloso / parado / perdido / raro / rico / seguro].</i></li> </ul>                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |

| Usos atributivos exclusivos de uno u otro verbo<br>(solo aquellos referidos a [ser/estar + adjetivo/participio])                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>⇒ Con <b>Ser</b><br/>(no presentes)</p>                                                                                                                                                                                  | <p>⇒ Con <b>Estar</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Se describen las posiciones corporales que se pueden asumir: <i>estar sentado, tumbado, acostado, parado</i>, etc.:</li> <li>▪ <i>El gato está acostado en el almohadón</i></li> <li>▪ <i>El niño estaba tumbado en la cama de sus padres.</i></li> <li>○ [+ participio]: Expresa el resultado de una acción provocada por factores transitorios.</li> <li>▪ <i>Jesús está asustado porque ha escuchado unos ruidos en el jardín.</i></li> <li>▪ <i>La puerta estaba cerrada y no pude entrar.</i></li> </ul> |
| Usos auxiliares de ambos verbos                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| La forma pasiva                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| <p>⇒ Con <b>Ser</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ [+ participio pasado] &gt; concuerda en género y número con el sujeto paciente</li> <li>▪ <i>La rueda fue inventada antes de la Edad Media.</i></li> </ul> | <p>⇒ Con <b>Estar</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ [+ participio] Pasiva de resultado &gt; indica el resultado de una acción anterior:</li> <li>▪ <i>La cena está preparada.</i></li> <li>▪ <i>Los platos están lavados.</i></li> <li>○ [+ participio]: Expresa el resultado de una acción provocada por factores transitorios.</li> <li>▪ <i>Jesús está asustado porque ha escuchado unos ruidos en el jardín.</i></li> <li>▪ <i>La puerta estaba cerrada y no pude entrar.</i></li> </ul>                                                                      |

| Ser y estar en la formación de subordinadas sustantivas                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>⇒ Con <b>Ser</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ [Ser + adjetivo + que + oración subordinada] &gt; los adjetivos acompañados por <i>ser</i> son numerosos: <i>agradable, bueno, conveniente, curioso, desagradable, estupendo, extraño, falso, gracioso, horrible, lógico, importante, imprescindible, inútil, injusto, justo, etc.:</i></li> <li>▪ <i>Es conveniente que estudies</i></li> <li>▪ <i>Es estupendo que todos estemos en el mismo hotel.</i></li> </ul> | <p>⇒ Con <b>Estar</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ [Estar + adjetivo + que + oración subordinada] &gt; un reducido número de sustantivas se construyen con el verbo <i>estar</i>: <i>claro, comprobado, demostrado, probado.</i></li> <li>▪ <i>Está demostrado que invertir en la instrucción es rentable.</i></li> <li>▪ <i>Está claro que no quieres ayudarme.</i></li> </ul> |
| Modismos, locuciones, frases hechas con ser y estar                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| <p>⇒ Con <b>Ser</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>¡Eso es!</i></li> <li>▪ <i>Es un decir</i></li> <li>▪ <i>Esto es coser y cantar</i></li> <li>▪ <i>[...]</i></li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                            | <p>⇒ Con <b>Estar</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Dejar estar</i></li> <li>▪ <i>Estar a dos velas</i></li> <li>▪ <i>Estar a la que salta</i></li> <li>▪ <i>[...]</i></li> </ul>                                                                                                                                                                                             |

b) Actividades:

- No presentes.

c) Aspectos contrastivos:

- No presentes.

d) Otras observaciones:

- Al final del capítulo se citan los contenidos vistos, relacionándolos con los distintos niveles del MCER.
- Se anticipa a los niveles A1-A2 la regla general que explica el contraste entre ambos verbos —cambio de matiz o cambio parcial de significado— (*Es delgado vs. está delgado*). Estos contenidos se señalan en el PCIC como propios del B2.

### 3.3.2.9 Análisis conjunto de las gramáticas

Para facilitar el análisis de las gramáticas que forman parte de la muestra, y como en el caso de los manuales de ELE, presentamos una visión de conjunto de la información recabada por cada uno de los tres factores considerados en la sección anterior.

En primer lugar, por lo que se refiere a la explicación de la alternancia, proponemos un cuadro sinóptico (tabla 3.8) en el que se recogen las explicaciones contenidas en las gramáticas mediante el uso de palabras clave o categorías, de manera que resulte más fácil percibir su alcance y su frecuencia<sup>191</sup>. Las categorías en cuestión, varias de las cuales resultan coincidentes con las presentadas ya en (3.3.1.10), son: 1) permanencia y esencialidad, 2) tipo de adjetivo, 3) clasificación, 4) cambio, 5) descripción, 6) estado, 7) nacionalidad, 8) resultado, 9) profesión, 10) posición, 11) ideología/religión, 12) contraste (entre situaciones), 13) pertenencia, 14) énfasis, 15) sorpresa, 16) experiencia personal, 17) material, 18) voz pasiva, 19) expresiones idiomáticas y 20) subordinación.

---

<sup>191</sup> Al igual que en (3.3.1.10), los valores que resultan comparables entre sí con ambos verbos se presentan de manera paralela bajo una misma palabra clave o categoría, enmarcada esta en un fondo gris. El resto se presenta en relación solo con uno u otro verbo y con una palabra clave o categoría enmarcada en un color de fondo distinto, verde en el caso de *ser* y amarillo en el de *estar*.

Tabla 3.8. Explicaciones asociadas a los verbos *ser* y *estar* por palabra clave en las gramáticas analizadas

| ANÁLISIS DE GRAMÁTICAS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| SER                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | ESTAR                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| PERMANENCIA Y ESENCIALIDAD                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Características, condiciones o cualidades permanentes, definitivas, duraderas, estables o constantes del sujeto o el objeto — (A, B, C, F, G, I).</li> <li>• Condiciones intrínsecas, esenciales, innatas o inescindibles del sujeto o del objeto (A, B, C, G).</li> <li>• Rasgos definitorios (A), propiedades o cualidades del sujeto (A, F) o las características del objeto (H).</li> <li>• Cualidades características del sujeto (I).</li> <li>• Cualidades normales de algo o de alguien (C, F).</li> </ul>                                                                                                                                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Características, condiciones, cualidades o situaciones temporales, transitorias, no permanentes o momentáneas (A, C, F, G, H, I).</li> <li>• Cualidades accidentales o fortuitas (A, I, C).</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| TIPO DE ADJETIVO                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Que indican abundancia y carencia (usados en sentido figurado) —<i>harto, vacío, lleno</i>— (A).</li> <li>• Que indican precio (aplicados sin restricciones) —<i>caro, barato</i>— (A).</li> <li>• Referidos a épocas de la vida humana (aplicados sin restricciones) —<i>joven, viejo</i>— (A).</li> <li>• Con <i>seguro</i> y <i>equivocado</i> (sin restricciones)</li> <li>• Sensaciones o características físicas (propiedades del sujeto) —<i>frío, caliente</i>— (A).</li> <li>• Que indican color —color estable y característico— (A).</li> <li>• Descripción física, moral o caracterial —cualidad esencial o permanente— (A).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• [casi siempre con <i>estar</i>] Que indican <i>abundancia</i> y <i>carencia</i> —<i>harto, vacío, lleno</i>— (A).</li> <li>• Que indican precio (situación transitoria) —<i>caro, barato</i>— (A).</li> <li>• Referidos a épocas de la vida humana (comparación mental) —<i>joven, viejo</i>— (A).</li> <li>• Con <i>seguro</i> y <i>equivocado</i> —atribuidos a un sujeto concreto— (A).</li> <li>• Sensaciones o características físicas (por experiencia personal) —<i>frío, caliente</i>— (A).</li> <li>• Que indican color —transformación o cambio—; casos especiales: <i>blanco/verde/negro</i> (A).</li> <li>• Que describen física, moral o caracterialmente —cualidad temporal, no permanente o enfatizada— (A).</li> </ul> |

| TIPO DE ADJETIVO                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | TIPO DE ADJETIVO                                                                                                                                                                                                                                 |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Que indican nacionalidad (A).</li> <li>• Que indican religión (A).</li> <li>• Que indican nivel sociocultural (A).</li> <li>• Que indican ideología (A).</li> <li>• Que indican orientación intelectual (A).</li> <li>• Que indican orientación artística (A).</li> <li>• Que realizan una clasificación (A).</li> <li>• Relacionados con la temporalidad (A).</li> <li>• Relacionados con la noción de obligación o posibilidad (A.)</li> <li>• Relacionados con la noción de norma — <i>lícito, ilícito, etc.</i>— (A).</li> <li>• <i>feliz, infeliz, dichoso, desdichado</i> (C).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Que indican posición física (A).</li> <li>• Que se refieren a la apariencia externa (A).</li> <li>• Que indican estados psicológicos y emocionales (A).</li> <li>• <i>loco y casado</i> (C).</li> </ul> |
| CLASIFICACIÓN                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | CAMBIO                                                                                                                                                                                                                                           |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Clasificar —objetivamente, subjetivamente, culturalmente— la realidad (D, E).</li> <li>• Adjetivos que realizan una clasificación (científica, tendencial): <i>El león es carnívoro</i> (A).</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Indica cambios o transformaciones (F, C).</li> <li>• Indica un cambio respecto a una clasificación —dimensión espacio-temporal — (D, E).</li> </ul>                                                     |
| DESCRIPCIÓN                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | ESTADO                                                                                                                                                                                                                                           |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Describir el carácter de una persona (H).</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Indica estados físicos y anímicos temporales o pasajeros (F, G, H).</li> <li>• Con algunos adjetivos que indican estados psicológicos o emocionales (A).</li> </ul>                                     |
| ESTADO CIVIL                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estado civil —si se entiende la situación como permanente— (G)</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Indica el estado civil —vinculado al cambio — (G)</li> </ul>                                                                                                                                            |
| NACIONALIDAD                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | RESULTADO                                                                                                                                                                                                                                        |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Indica la nacionalidad (A, F)</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• [+ participio] Resultado de una acción — factores transitorios— (I)</li> <li>• [+ participio] Resultado de una acción anterior (I).</li> </ul>                                                          |

| PROFESIÓN                                                                                                                               | POSICIÓN                                                                                                                                                                      |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Indicar la profesión (F).</li> </ul>                                                             | <ul style="list-style-type: none"> <li>Se describen posiciones corporales — <i>tumbado, acostado</i>, etc.—(I)</li> <li>Adjetivos que indican posición física (A).</li> </ul> |
| IDEOLOGÍA/RELIGIÓN                                                                                                                      | CONTRASTE ENTRE SITUACIONES                                                                                                                                                   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Indica la ideología, la religión (A, F).</li> <li>Adjetivos que indican religión (A).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Comparación mental entre una visión personal actual y otros puntos de referencia (A).</li> </ul>                                       |
| PERTENENCIA                                                                                                                             | ÉNFASIS                                                                                                                                                                       |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Indica una relación de pertenencia (H).<br/><i>Paula es chilena</i></li> </ul>                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Se enfatiza la cualidad (A).</li> <li>Se enfatiza el momento (F).</li> </ul>                                                           |
|                                                                                                                                         | SORPRESA                                                                                                                                                                      |
|                                                                                                                                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>Indica sorpresa (C).</li> </ul>                                                                                                        |
|                                                                                                                                         | EXPERIENCIA PERSONAL                                                                                                                                                          |
|                                                                                                                                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>Indica experiencia inmediata —percepción subjetiva— (C).</li> <li>Indica sensación por experiencia personal (A).</li> </ul>            |
|                                                                                                                                         | MATERIAL                                                                                                                                                                      |
|                                                                                                                                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>[+ <i>hecho/a/os/as</i>] Indica el material (G).</li> </ul>                                                                            |
| VOZ PASIVA                                                                                                                              |                                                                                                                                                                               |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Auxiliar en la pasiva (I y G = Acción con énfasis en el proceso).</li> </ul>                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>Pasiva para expresar el resultado de una acción (G).</li> </ul>                                                                        |
| EXPRESIONES IDIOMÁTICAS                                                                                                                 |                                                                                                                                                                               |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Modismos, locuciones y frases hechas con <i>ser</i> (I).</li> </ul>                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>Modismos, locuciones y frases hechas con <i>estar</i> (I).</li> </ul>                                                                  |

| SUBORDINACIÓN                                                                                      |                                                                                                                          |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Ser</i> se usa con múltiples adjetivos (I).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Estar</i> con un reducido número de subordinadas sustantivas (I).</li> </ul> |

Al igual que en el caso de los manuales, lo primero que salta a la vista es que gran parte de las gramáticas analizadas recurre a explicaciones ligadas tanto a la *permanencia* y la *esencialidad* de las características que se relacionan con *ser* como a la *temporalidad* y *contingencia* de aquellas que se relacionan con *estar*. Dentro de este mismo ámbito semántico, se utilizan también, por un lado, adjetivos afines como *permanente*, *definitivo*, *durable*, *estable*, *constante*, *esencial*, *intrínseco*, *innato*, *inescindible* o *natural*, frente a otros como *temporal*, *transitorio*, *momentáneo*, *accidental*, *fortuito* o *anormal*.

Las dificultades prácticas que suponen estas oposiciones binarias para el esclarecimiento de la distinción entre [*ser/estar* + adjetivo], ya comentadas en el primer capítulo, se ponen de manifiesto aquí en múltiples ocasiones, como cuando se analiza la validez del carácter *permanente* o *normal* de las características introducidas por *ser* en enunciados como *Sofía es delgada (es así siempre)* o *María es activa (es así normalmente)*, frente al carácter *no permanente* o *anormal* de las introducidas por *estar* en ejemplos como *Hoy está cansada (solo hoy)* o *El café está frío*<sup>192</sup>. En estos ejemplos, parece claro que el añadido de los adverbios *siempre* y *normalmente* no es suficiente para garantizar la interpretación de *permanencia* o *habitualidad* de la cualidad que se le atribuye a Sofía en los dos primeros enunciados, dado que resultan igualmente compatibles con sus correspondientes versiones con *estar*: *Sofía está delgada (siempre está así)* y *María está activa (está así normalmente)*<sup>193</sup>. Por otro lado, la posibilidad de construir enunciados como *Siempre está cansada* o *En esta oficina el café normalmente está frío*, demuestran, igualmente, la dificultad que entraña operar

<sup>192</sup> Los enunciados en cuestión proceden del manual (F).

<sup>193</sup> En este último caso, además, no hay ninguna incompatibilidad entre sostener que *Sofía siempre está activa* y, al mismo tiempo, declarar que *normalmente es así*. Del mismo modo, resulta perfectamente posible afirmar que *Sofía a veces es muy activa y otras veces no hay quien la levante del sofá*, con lo que en ambos casos usamos el verbo *ser* para presentar una característica inconstante o no estrictamente permanente que podemos aplicar a Sofía.



didácticamente con estos conceptos a la hora de intentar explicar la distinción entre [*ser/estar* + adjetivo].

La segunda de las categorías propuestas en el análisis es el *tipo de adjetivo* con el que pueden aparecer los verbos *ser* y *estar*. Se trata de una categoría que se limita, fundamentalmente, a una de las gramáticas analizadas (A) y, en mínima parte también, a la gramática (C). Dentro de esta categoría se establece, por un lado, una distinción explícita entre el contraste aportado por *ser* y *estar* partiendo del tipo de adjetivos con el que pueden combinarse ambos verbos, y, por otra, una clasificación limitada a aquellos adjetivos que se consideran combinables tan solo con uno u otro de los dos verbos<sup>194</sup>. Los criterios establecidos para justificar la elección de *ser* o *estar* con los distintos tipos de adjetivos se basan, entre otros, en factores como la temporalidad o atemporalidad de la característica que se asocia con el sujeto, así como en el carácter estable de la misma frente a la eventualidad de un posible cambio. En otras ocasiones se contrapone la aplicación *sin restricciones* de una determinada característica — mediante el uso de *ser* — a un contraste mental elaborado por el hablante — a través del uso de *estar*<sup>195</sup>.

En nuestra opinión, la dificultad de este tipo de explicación radica en la asociación de ambos verbos con una multiplicidad de valores, dependientes de una clasificación semántica de adjetivos, cuyo valor operativo resulta limitado. En cuanto al grupo de adjetivos asociados solo con uno u otro verbo, algunos aspectos críticos de esta clasificación son la vinculación exclusiva de *estar* con una categoría de adjetivos referidos específicamente a la apariencia externa (A) o con adjetivos como *feliz*, *infeliz*, *dichoso*, *desdichado* (C) o *casado* (A), puesto que en todos estos casos resulta posible también su uso con el verbo *ser*.

Otra de las categorías con las que se relaciona al verbo *ser* en dos de las gramáticas analizadas (A y D-E) es la de la *clasificación*. En el primer caso, esta se asocia únicamente con ciertos adjetivos, como *carnívoro*, limitando su alcance a lo que se denominan clasificaciones de tipo *científico o tendencial*<sup>196</sup>. En el segundo caso (D-E),

---

<sup>194</sup> En cualquier caso, la tipología de adjetivos manejada resulta potencialmente ampliable.

<sup>195</sup> Dicho contraste puede establecerse tanto respecto a otros momentos temporales como a experiencias personales anteriores.

<sup>196</sup> No acaba de resultar claro qué se entiende exactamente con la expresión *clasificación tendencial* utilizada en (A).

sin embargo, el término *clasificación* es entendido en un sentido amplio, como valor característico del verbo *ser* y mediante el que se lleva a cabo una operación de categorización de la realidad culturalmente mediada, dando lugar a la distribución de las distintas entidades del mundo dentro de clases formadas tanto por adjetivos como por sustantivos.

En sustancia, podríamos decir que las cinco categorías que aparecen relacionadas únicamente con *ser* en las restantes gramáticas analizadas (A, F, G, H) constituyen también ejemplos de clasificación, aunque no se presenten como tales; así, puede considerarse que la *descripción*, la *nacionalidad*, la *profesión*, la *ideología*, la *afiliación religiosa* o la *pertenencia*<sup>197</sup>, constituyen también operaciones de categorización de la realidad. Es indudable que, desde una perspectiva didáctica, sería preferible recurrir a una explicación que subraye la interconexión de este tipo de operaciones, evitando la impresión de una multiplicidad de valores asociados con *ser* y —solo aparentemente— disociados entre sí.

Por otro lado, si en la gramática (D-E) se pone en relación este valor general clasificatorio con el verbo *ser* —especificando que no está sujeto a dimensión temporal alguna— se asocia también a *estar* el concepto de *cambio*, ligado, por el contrario, a un espacio y a una dimensión temporal concretos <sup>198</sup>. En (D-E) ambos conceptos aparecen vinculados, siendo el uso de *estar* lo que le permite al hablante evidenciar los posibles cambios o contrastes entre distintos momentos espacio-temporales contruidos sobre una realidad previamente categorizada mediante *ser*. Una noción similar, si bien presentada como uno más de los valores que se le atribuyen a *estar* —y no como significado distintivo— es la que aparece también en la gramática (A), donde se habla de *contraste entre situaciones*, término con el que el hablante subrayaría una “comparación mental entre una visión personal actual y otros puntos de referencia”, como en el caso de *Los padres de María están jóvenes*, donde el uso de *estar* podría hacer referencia a la falta de correspondencia entre la apariencia física de los padres — la visión actual del hablante— y el conocimiento efectivo, o presupuesto, que este tiene de su edad.

---

<sup>197</sup> Esta última, utilizada en una de las gramáticas (H), se ejemplifica mediante un adjetivo de nacionalidad (*chilena*).

<sup>198</sup> La noción de cambio o transformación asociada al verbo *estar* aparece también en las gramáticas (C) y (F), aunque no en los términos espacio-temporales en los que se presenta en (D-E).

Cuatro de las gramáticas analizadas (A, F, G, H) hacen referencia también a la relación del verbo *estar* con la categoría de *estado*, ya sea físico o anímico, subrayando tres de ellas su condición de temporalidad<sup>199</sup>.

En ocasiones —y como ha sido señalado también en la sección dedicada a los manuales— los criterios ofrecidos por las distintas obras para justificar el uso de uno u otro verbo pueden llegar a solaparse, dándose la circunstancia de que un mismo enunciado puede justificarse haciendo uso de explicaciones alternativas; es el caso de ejemplos como *Estoy un poco cansado*, que, en la gramática (F) aparece encuadrado —de manera simultánea— tanto dentro de la sección *estados físicos o anímicos temporales* como dentro de la sección *cualidades anormales temporales*; un caso parecido, en esa misma gramática, es el de enunciados como *La sopa está caliente* o *Este café está frío*, donde, a pesar de la similitud de los ejemplos, la selección de *estar* recibe distintas justificaciones; en el primer caso por tratarse de una situación de carácter temporal y, en el segundo, por tratarse de una situación *anormal*, si bien, también esta, de carácter temporal<sup>200</sup>.

Por otra parte, en una de las gramáticas (G) se especifica la condición de *estado civil*, especificando que, mientras que con *ser* el estado en cuestión se presenta como permanente, con *estar* se focaliza la idea de que se ha producido un cambio. Los enunciados que ejemplifican estas explicaciones son *Marta es divorciada* y *Rubén está soltero*. Ahora bien, resulta evidente que, en el primer ejemplo, la situación de divorciada de Marta no tiene por qué considerarse necesariamente permanente, puesto que podría cambiar si esta decidiera casarse de nuevo; del mismo modo, si aceptamos que con el verbo *estar* indicamos solo un cambio de estado civil, no

---

<sup>199</sup> La gramática (A) menciona solo la tipología de adjetivos que aluden a estados psicológicos o emocionales, sin considerar su dimensión temporal.

<sup>200</sup> Resulta evidente, analizando estos ejemplos, lo inviable de una noción como la de *(a)normalidad* —unida a la de temporalidad— para dar cuenta de la distinción entre [*ser/estar* + adjetivo]. La cualidad de *anormal* que se asocia con el ejemplo *El café está frío* parece responder al razonamiento de que lo que se considera *normal*, es decir, lo que es habitual o lo que se entiende como regla general, es tomar el café caliente y no frío. El recurso a este parámetro se revela totalmente inconsistente si consideramos que su aplicación no legitimaría la construcción de un enunciado perfectamente posible como *El café está caliente*, puesto que, considerando que el hecho de tomar el café caliente es lo esperable y lo *normal*, deberíamos necesariamente recurrir al verbo *ser* —y no a *estar*— para expresar esta circunstancia. En cuanto a la cuestión de la temporalidad, es difícil entender en qué sentido un enunciado como *El café está frío* podría considerarse como temporal, visto que —al contrario de lo que sucede con *El café está caliente*— la temperatura del café no sería susceptible de modificación a menos que se interviniera con una acción premeditada como la de calentarlo.

podríamos contemplar la posibilidad —en realidad perfectamente factible— de que Rubén haya sido siempre soltero.

Otra categoría relacionada solo con el verbo *estar* y vinculada al uso del participio es la de *resultado* producido por una acción (I, G), en un caso en referencia a la denominada pasiva de estado (G), contrapuesta, a su vez, a la pasiva con *ser* (I, G).

Asociada también a las categorías de *resultado* y de *cambio*, aunque no de manera explícita en ninguna de las dos gramáticas que la mencionan (I, A), se encontraría la noción de *posición* física o corporal, resultado de la realización de acciones concretas tales como *tumbarse*, *sentarse* o *levantarse*.

Otras tres categorías con las que se relaciona exclusivamente al verbo *estar* son las de *experiencia personal*, *sorpresa* y *énfasis*. Si bien la primera puede responder al valor evidencial que se le atribuye a *estar* (cap.1) en ejemplos como *Esta paella está muy buena* (A) o *El agua del río está fría* (A), las dos últimas resultan más problemáticas. Por un lado, como hemos señalado ya en (3.3.1.10), la posibilidad efectiva de vincular la noción de sorpresa también con los enunciados en los que interviene *ser*, indica más bien que esta ha de entenderse en relación con el entorno suprasegmental de los contextos de uso en los que pueden aparecer los enunciados con ambos verbos y no como un valor propio o caracterizador exclusivamente de *estar*. Por otro lado, la noción de *énfasis* —de la cualidad (A) o del momento (C)— resulta ambigua, aunque, sobre la base de los ejemplos proporcionados —*La hierba está negra* (A) y *Rubén está muy elegante con ese traje* (C)— se intuye que el valor que se les atribuye aquí radica en la posibilidad que ofrece *estar* de focalizar la atención sobre uno de los aspectos potencialmente variables de una determinada realidad, relegando a un segundo plano el resto de posibles estados o caracterizaciones de la misma<sup>201</sup>.

La última palabra clave asociada a *estar* en las gramáticas (G) es *material*; en su combinación con el participio pasado del verbo *hacer* se indica como modo para expresar el material con el que ha sido confeccionado algo.

---

<sup>201</sup> Probablemente esta asociación surge de la percepción de una conexión fuerte —favorecida por *estar*— entre el contenido proposicional y las coordenadas espacio-temporales dentro de las que este se enmarca. De especial importancia en ese sentido sería el componente locativo presente siempre —implícitamente— en los enunciados atributivos con *estar* (cap. 1). Este componente estativo implícito ancla virtualmente la realidad representada (la relación entre referente y cualidad atribuida) a un espacio físico que — en su condición de virtualidad— se opondría también a otros posibles espacios físicos que esta podría ocupar.

Por último, solo en una de las gramáticas analizadas (I) se menciona la posibilidad para ambos verbos de participar en distintas expresiones idiomáticas, locuciones o frases hechas, así como de formar parte de predicados atributivos que seleccionen subordinadas sustantivas en función de sujeto. En este último caso se subraya la mayor capacidad de selección de *ser* frente a la de *estar*.

En cuanto a la tipología de actividades, el segundo de los criterios considerados en nuestro análisis, los resultados han sido sintetizados en la tabla 3.9<sup>202</sup>. Como en el caso de los manuales, las actividades han sido organizadas siguiendo la misma subdivisión: 1) actividades de producción, 2) actividades de comprensión y 3) actividades de traducción<sup>203</sup>.

Tabla 3.9. Tipología y relación de actividades en las gramáticas analizadas

| Tipología de actividades                                                                                    | Manuales   |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| PRODUCCIÓN                                                                                                  | LETRA      |
| • Completar frases o textos con la forma adecuada de <i>ser</i> o <i>estar</i> .                            | B, C, F, G |
| • Formular preguntas con los verbos <i>ser</i> o <i>estar</i> y ciertos elementos dados.                    | F          |
| • Completar una serie de frases con [ <i>está(n)</i> + adjetivo/participio] para describir imágenes         | F          |
| • Describir imágenes mediante los verbos <i>ser</i> y <i>estar</i> y dos adjetivos asociados a cada imagen. | G          |
| • Sustituir ciertas expresiones por posibles equivalentes con [ <i>ser</i> o <i>estar</i> + adjetivo]       | G          |

<sup>202</sup> Ha de recordarse que no todas las gramáticas presentan una sección de actividades. Las tipologías numéricamente más frecuentes han sido señaladas en color gris.

<sup>203</sup> No se han encontrado actividades que respondiesen a la categoría de *justificación*, presentes, sin embargo, en la sección de análisis de los manuales.

| COMPREENSIÓN                                                                                                                                                                              | LETRA |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conectar una frase que incluye los verbos <i>ser</i> o <i>estar</i> relacionando las distintas partes que la componen.</li> </ul>                | B     |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Seleccionar, en una serie de frases que contienen <i>ser</i> y <i>estar</i> y un mismo adjetivo, la opción que se considera correcta.</li> </ul> | F     |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relacionar una serie de definiciones con <i>ser</i> o <i>estar</i> + distintos adjetivos.</li> </ul>                                             | G     |
| TRADUCCIÓN                                                                                                                                                                                | LETRA |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Traducir frases del italiano al español.</li> </ul>                                                                                              | B, G  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Traducir frases del español al italiano.</li> </ul>                                                                                              | B     |

Como puede observarse, las actividades están presentes solo en cuatro de las nueve gramáticas analizadas (B, C, F, G). Las de producción son las más numerosas, seguidas de las de comprensión y, finalmente, de las de traducción. Al igual que en el caso de los manuales analizados, la tipología de actividades más frecuente —la única presente en todas ellas— consiste en completar distintas frases con la forma adecuada de uno u otro verbo.

En relación con el tercero de los parámetros de nuestro análisis, la presencia de posibles elementos de contrastividad, se han resumido los resultados observados en la tabla 3.10.

Tabla 3.10. Elementos de contrastividad en las explicaciones de las gramáticas analizadas

| Elementos de contrastividad en las explicaciones de [ser/estar + adjetivo]                                                                                                            | Manual     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Redacción de las explicaciones de la unidad en italiano.</li> </ul>                                                                            | A, B, C, G |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Traducción al italiano del significado de las combinaciones de <i>ser/estar</i> con un mismo adjetivo.</li> </ul>                              | B          |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Traducción al italiano de los ejemplos que ilustran el contraste.</li> </ul>                                                                   | A, B, C, G |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Compatibilidad de <i>ser</i> con el añadido de las expresiones italianas 1) <i>di natura</i> o 2) <i>appartiene alla classe di</i>.</li> </ul> | B          |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Compatibilidad de <i>estar</i> con el añadido de la expresión italiana <i>in questo momento</i>.</li> </ul>                                    | B          |

Como puede observarse, solo en cuatro de ellas (A, B, C, G) aparece algún elemento de naturaleza contrastiva. A diferencia de lo que sucede con los manuales — donde se recurre solo al español para explicar la distinción [ser/estar + adjetivo]— en cuatro de ellas (A, B, C, G) se adopta el italiano con esa función; estas mismas gramáticas optan por traducir al italiano los ejemplos en español que acompañan a dichas explicaciones, práctica utilizada en menor medida también en algunos de los manuales<sup>204</sup>. Por último, una sola de las obras examinadas (B) proporciona lo que podríamos definir una estrategia de uso contrastiva; se trata de la posibilidad de asociar [ser/estar + adjetivo] con distintas expresiones lingüísticas en italiano, con el objetivo de facilitar la elección del verbo por parte de los estudiantes; las expresiones en cuestión son: 1) *di natura*, 2) *appartiene alla classe di* y 3) *in questo momento*, las dos primeras relacionadas con *ser* y la última con *estar*<sup>205</sup>. No obstante, esta asociación se demuestra problemática, especialmente en el caso del verbo *estar*, como evidencian

<sup>204</sup> Solo en dos de los nueve manuales analizados.

<sup>205</sup> Estas expresiones pueden traducirse en español como *por naturaleza*, *pertenece a la clase de* y *en este momento*.

enunciados del tipo *María está siempre cansada* o *Juan nunca está contento*, cuya concatenación con el segmento propuesto resulta contradictoria<sup>206</sup>.

Igual que sucedía en el caso de los manuales, tampoco en el caso de las gramáticas puede decirse que los elementos de naturaleza contrastiva mencionados jueguen un papel relevante como facilitadores de la comprensión de la distinción.

En la próxima sección nos ocuparemos de las conclusiones que pueden desprenderse de lo visto hasta aquí, de cara a comprender mejor el alcance didáctico de las aproximaciones a [*ser/estar* + adjetivo] presentes en los materiales de ELE analizados.

### 3.4. Recapitulación y conclusiones.

En este capítulo nos hemos propuesto analizar el tratamiento didáctico que ha recibido [*ser/estar* + adjetivo] en una serie de materiales didácticos destinados a estudiantes italianos de ELE —nueve manuales y nueve gramáticas— que cubren un arco temporal de unos 20 años. Con este objetivo, hemos procedido a su presentación, a la justificación de su selección y al establecimiento de tres parámetros para su análisis: 1) la explicación teórica del contraste —incluyendo su ejemplificación—, 2) la tipología de actividades utilizada y 3) los aspectos contrastivos ligados al uso de la L1 de los estudiantes a los que van dirigidos los materiales. Posteriormente, y aplicando dichos parámetros, hemos llevado a cabo, en primer lugar, un análisis conjunto de los manuales seleccionados, y, seguidamente, de las gramáticas.

A la luz de los datos procedentes del análisis, pueden extraerse las siguientes conclusiones:

- Un gran número de aproximaciones —tanto en el caso de los manuales como en el de las gramáticas— vinculan la distinción [*ser/estar* + adjetivo] con oposiciones dicotómicas tales como: 1) *permanencia* vs. *temporalidad*, 2) *estabilidad* vs. *inestabilidad*, 3) *constancia* vs. *inconstancia*, 4) *esencialidad* vs. *accidentalidad* o 5) *normalidad* vs. *anormalidad*. Como hemos podido ver, la descripción teórica sobre *ser* y *estar* ha superado hace tiempo la idea de la supuesta eficacia de estas

---

<sup>206</sup> Dicha incompatibilidad se manifiesta igualmente con enunciados que hacen referencia a un momento temporal no coincidente con el presente, como, por ejemplo, *Isidoro estaba alegre* o *Tus padres estarán más tranquilos cuando todo termine*.



asociaciones a la hora de dar cuenta de la distinción (cap. 1). No obstante, el amplio arco temporal dentro del que se enmarca la muestra objeto de análisis indica la persistencia de este tipo de explicaciones en los materiales destinados a italófonos, en especial la alusión a la dicotomía *permanencia vs. temporalidad*, presente también en combinación con otras nociones relacionadas con la distinción<sup>207</sup>.

- La mayor parte de los materiales analizados se caracteriza por una gran fragmentariedad en la explicación de la distinción. La multiplicidad de nociones asociadas a uno u otro verbo dificulta el reconocimiento de un valor central más genérico y prototípico que facilite a su vez el de valores más concretos o específicos solo aparentemente desvinculados entre sí (cap. 1)<sup>208</sup>.

Además, algunas de estas nociones, como en el caso de la *sorpresa*, el *énfasis*, la *descripción* o la *opinión*, no resultan operativas didácticamente, puesto que pueden ser atribuidas indistintamente tanto a enunciados con *ser* como con *estar*, lo que se debe al hecho de que tales nociones —al igual que su negación— no constituyen el significado distintivo de estos verbos, sino tan solo variables relacionables con sus contextos de uso.

La fragmentariedad a la que hemos aludido más arriba es responsable también de la confusión que se genera en ocasiones cuando se justifica un mismo ejemplo —o ejemplos equivalentes— mediante explicaciones paralelas que tienen su base en diferentes nociones (3.3.1.10 y 3.3.2.10). En esos casos, la efectividad de las reglas queda comprometida, lo que redundará en una mayor dificultad por parte del estudiante para reconocer la lógica existente detrás de la distinción<sup>209</sup>.

---

<sup>207</sup> Así, por ejemplo, la condición de temporalidad se asocia, a su vez, con nociones como *estados*, *cambios* o *características anormales*. En ocasiones, además, la oposición *permanencia vs. temporalidad* se presenta como graduable, lo que añade la dificultad para el estudiante de determinar cuándo y de qué manera ciertas características pueden resultar *más o menos permanentes* o *más o menos temporales* que otras.

<sup>208</sup> Una excepción en este sentido es la aproximación seguida en la gramática (D-E), basada en el reconocimiento de dos operaciones básicas de conceptualización que distinguirían a estos dos *verbos* en su uso atributivo con adjetivos: 1) la clasificación de la realidad —mediante *ser*— y 2) la especificación del cambio respecto a una clasificación previa —a través de *estar*—. No obstante, la gramática en cuestión no entra en el mérito del posible desarrollo didáctico de la distinción a partir de ese valor prototípico o central.

<sup>209</sup> En algunos materiales —a causa de una presentación desligada de los valores asociados a uno u a otro verbo y de las frases utilizadas para ilustrarlos— no resulta fácil discernir la correspondencia entre explicaciones y ejemplos. Esta dificultad subraya la relación ya poco intuitiva para el estudiante entre ambas cosas.

- Una característica atribuible a algunos de los materiales analizados es el alto grado de abstracción, e incluso ambigüedad, de ciertas explicaciones con las que se da cuenta de la distinción, lo que va en detrimento de su operatividad<sup>210</sup>. En este sentido, se percibe también la necesidad de definir o delimitar con mayor precisión términos y nociones que se presentan como genéricos o monosémicos<sup>211</sup>.
- Entre las actividades de ejercitación que acompañan a los materiales analizados — con más frecuencia entre los manuales— hay un predominio claro de las actividades de producción, en concreto de ejercicios de corte tradicional que requieren completar una serie de frases con la forma adecuada de uno u otro verbo. Se trata del único tipo de actividad que aparece en todos los materiales que incluyen una sección de ejercicios. Una característica especialmente perceptible en estos materiales es una falta de gradualidad en el camino que debería llevar a los estudiantes desde la explicación teórica de la distinción hasta la puesta en práctica de las construcciones meta<sup>212</sup>. En este sentido, se echa en falta la posibilidad de trabajar sobre la efectiva comprensión que demuestran los estudiantes de la distinción entre [*ser/estar* + adjetivo] como paso previo para la realización de actividades encaminadas hacia una producción cada vez más libre<sup>213</sup>.
- Los pocos materiales que hacen uso de la L1 de los estudiantes lo hacen con una función bien translativa bien explicativa<sup>214</sup>. Ninguno de los materiales que recurren al italiano explota esta lengua como herramienta capaz de acercar al estudiante —

---

<sup>210</sup> Es el caso, por ejemplo, de explicaciones que relacionan el verbo *estar* con *predicados nominales que indican percepción subjetiva por experiencia inmediata* o que le atribuyen la capacidad de indicar cambios que no se han producido.

<sup>211</sup> Un ejemplo es el uso del término *estado* cuando aparece en definiciones tautológicas y poco esclarecedoras del tipo *el verbo estar indica estados*.

<sup>212</sup> Esta falta de gradualidad afecta también a la explicación teórica en sí misma, en ocasiones reducida a un cuadro con una lista de usos acompañados por ejemplos no comentados.

<sup>213</sup> Nos referimos aquí a *comprensión* como a la operación orientada al procesamiento eficaz de las relaciones significado/forma de las construcciones meta (2.3.1.1), mientras que en (3.3.1.10 y 3.3.2.10) hemos utilizado el término en un sentido mucho menos restrictivo, esto es, simplemente como modo para distinguir aquellas actividades en las que no se solicita la creación autónoma de *input* por parte de los estudiantes, a diferencia de lo que sucede con las actividades de producción.

<sup>214</sup> En el primer caso, se trata tanto de los ejemplos que acompañan a las explicaciones en español como del contraste de significado que se origina cuando *ser* y *estar* se combinan con un mismo adjetivo. En el segundo, la explicación teórica de la distinción se proporciona en italiano.

sobre la base de su competencia nativa— a un entendimiento más eficaz de la naturaleza que caracteriza la oposición en español, como, por otro lado, creemos posible hacer (cap. 5).

- En algunos de los materiales se observa una presentación anticipada de la distinción entre [*ser/estar* + adjetivo] respecto a las indicaciones recogidas en el PCIC (3.1). Consideramos que la anticipación de estos contenidos es coherente con la oportunidad que ofrecen ya los primeros niveles —a partir del A2— de abordar de manera temprana la distinción.

El análisis que hemos llevado a cabo en este capítulo ha puesto de manifiesto algunas de las dificultades derivadas del modo en el que se afronta la explicación de [*ser/estar* + adjetivo] en una selección de materiales didácticos dirigidos específicamente a estudiantes italianos de ELE. El amplio marco temporal que abarca la muestra ha evidenciado la casi total ausencia de diferencias significativas en el modo de abordar didácticamente la distinción a lo largo del tiempo, especialmente entre los manuales. Esta circunstancia es un reflejo de la vigencia de ciertas descripciones teóricas que, a pesar de considerarse superadas (cap. 1), no han dado paso aún a una alternativa que haya conseguido consolidarse también en el ámbito de la enseñanza del ELE, ofreciendo respuestas más eficaces para afrontar didácticamente esta cuestión.

Por otro lado, puede decirse que la especificidad de los materiales analizados no ha repercutido de manera significativa en las aproximaciones adoptadas; en este sentido, como hemos mencionado más arriba, el reflejo de su carácter contrastivo se ha visto limitado a un uso poco estratégico de la traducción<sup>215</sup>.

En el capítulo 5 plantearemos una propuesta distinta que, por una parte, explota las ventajas de una aproximación cognitiva (cap. 1), y, por otra, saca mayor partido al conocimiento que los estudiantes italianos tienen de su L1 para entender la naturaleza de la distinción.

---

<sup>215</sup> En realidad, creemos que la mayor parte de las aproximaciones a *ser/estar* prescinden del factor contrastivo, asumiendo que, tratándose de una distinción sin equivalentes directos en otras lenguas, no es posible establecer comparación alguna, lo que —en sentido estricto— es cierto si la comparación no se amplía a otros recursos lingüísticos y contextuales de la L1 que podrían acercar al estudiante a entender conceptualmente la diferencia.

## 4. [SER/ESTAR + ADJETIVO] EN LA INTERLENGUA DE LOS ESTUDIANTES ITALIANOS UNIVERSITARIOS DE ESPAÑOL

Este capítulo aborda el análisis de [*ser/estar* + adjetivo] en la interlengua de un grupo de estudiantes italianos universitarios de español.

Nuestro trabajo, en línea con otros estudios que adoptan un enfoque basado en el uso (cap.2), pretende contribuir a la investigación en torno a la adquisición de los patrones distribucionales de [*ser/estar* + adjetivo] y viene a colmar un considerable vacío en la bibliografía adquisicional con aprendices de esta nacionalidad, contribuyendo también a paliar una generalizada escasez de estudios sobre [*ser/estar* + adjetivo] con informantes no anglófonos.

La primera parte del capítulo (4.1) recoge los objetivos, las hipótesis y la metodología utilizada para su realización, así como la presentación del corpus objeto de estudio y la descripción y justificación teórica del test de elicitación de datos (4.2).

En la segunda parte, se afrontan el análisis estadístico y la interpretación de los resultados obtenidos (4.3). El capítulo se cierra con la recapitulación de todo lo visto y con las conclusiones (4.4).

### 4.1 Objetivos, hipótesis y metodología

El objetivo principal de nuestro estudio consiste en investigar la selección, por parte de aprendices itálofonos de español como lengua extranjera, de los verbos *ser* y *estar* en combinación con un conjunto de adjetivos a partir de una serie de contextos que fuerzan (1) bien una interpretación de marco de clase —comparación del referente con una clase— (2) bien una interpretación de marco individual —comparación del referente consigo mismo—. Los adjetivos seleccionados pertenecen a distintos ámbitos semánticos y presentan diferentes frecuencias de uso. En este sentido, y desde una perspectiva constructivista, estamos particularmente interesados en indagar cuál es el papel que juegan tanto *tipos* como *ocurrencias* en la capacidad interpretativa de los informantes dentro de los contextos propuestos. En concreto, hemos intentado determinar en qué medida los siguientes factores pueden contribuir a la selección de uno u otro verbo por parte de los informantes:

- I. Los años de estudio formal de español ELE.
- II. El ámbito semántico al que pertenecen los adjetivos [*tipo*]: 1) descripción física y 2) descripción caracterial.
- III. La frecuencia léxica de dichos adjetivos [*ocurrencias*]: adjetivos frecuentes vs poco frecuentes.
- IV. El carácter animado o inanimado del sujeto con el que se combina [*ser/estar* + adjetivo] en los diferentes contextos.

#### 4.1.1 Preguntas de investigación e hipótesis

A continuación, recogemos las preguntas de investigación que han guiado la realización de este estudio. Las preguntas han sido repartidas en cuatro bloques (A-B-C-D), coherentemente con los cuatro ámbitos de indagación (I-IV) presentados anteriormente.

##### Bloque A

¿Qué incidencia tiene el progresivo aumento de años de estudio de ELE que presentan los informantes en la corrección o incorrección de la selección?

- **Hipótesis A1:** sería esperable que, según vaya aumentando el número de años de estudio de español de los informantes, lo haga también el porcentaje de respuestas correctas, disminuyendo asimismo el de incorrectas.

Con menos años de estudio, ¿resultan más frecuentes los aciertos/errores con *ser* o con *estar*?

Según aumenta el número de años de estudio de los informantes, ¿se observa algún tipo de evolución o cambio?

- **Hipótesis A2:** sería esperable que, a menor número de años de aprendizaje, los errores con *estar* resultaran más numerosos que con *ser*, dado que los aprendices tienden a sobregeneralizar el uso de este último en estadios menos avanzados de su interlengua.

## Bloque B

¿Incide el ámbito semántico al que pertenecen los adjetivos en la corrección o incorrección de las respuestas proporcionadas por los informantes? ¿Hay mayor proporción de errores/aciertos en uno u otro ámbito? ¿Se aprecian diferencias por verbo?

- **Hipótesis B1:** cabe la posibilidad de que uno de los dos ámbitos privilegie la corrección de las respuestas en mayor medida que el otro.
- **Hipótesis B2:** el verbo *estar* podría dar lugar a más errores que *ser* en ambos ámbitos semánticos.

## Bloque C

¿Existe una relación entre la mayor o menor frecuencia de los adjetivos y la corrección o incorrección de las respuestas? ¿Se observan diferencias por verbo y ámbito semántico?

- **Hipótesis C1:** sería esperable que los adjetivos más frecuentes favorecieran la corrección de las respuestas, mientras que los adjetivos de baja frecuencia podrían desfavorecerla, tanto con uno como con otro verbo.
- **Hipótesis C2:** pretendemos verificar la siguiente hipótesis de escala de dificultad creciente en la selección de [*ser/estar* + adjetivo] por parte de los aprendices italianos de ELE: (1) [*ser* + adjetivo frecuente] > (2) [*ser* + adjetivo poco frecuente] > (3) [*estar* + adjetivo frecuente] y (4) [*estar* + adjetivo poco frecuente].

## Bloque D

¿De qué manera incide el carácter animado o inanimado del sujeto en la selección correcta o incorrecta de uno u otro verbo? ¿Hay mayor porcentaje de aciertos/errores cuando el sujeto es animado o inanimado? ¿Se dan más aciertos o errores con *ser* o con *estar* por tipología de sujeto?

- **Hipótesis D1:** sería esperable que los sujetos animados favorecieran la corrección de las respuestas, mientras que los inanimados podrían desfavorecerla.
- **Hipótesis D2:** es plausible que, con ambos tipos de sujeto, resulten más numerosos los errores con el verbo *estar* que con *ser*.

## 4.2 El corpus de estudiantes italianos universitarios de español (EIUE)

Para intentar dar respuesta a las preguntas planteadas en la sección anterior, nos hemos servido del corpus EIUE —corpus de estudiantes italianos universitarios de español—, un corpus creado *ad hoc* para el presente estudio a partir de un conjunto inicial de 200 test de elicitación de datos suministrados a estudiantes de español —de grado y posgrado— de la Universidad *Ca' Foscari* de Venecia durante el año 2022.

Hasta donde sabemos, el EIUE constituye el primer corpus recogido con la intención de indagar en la adquisición de [*ser/estar* + adjetivo] sobre la base de tipos y ocurrencias entre una población de aprendices italianos.

### 4.2.1 Génesis y configuración del corpus

Dadas las características de la prueba de elicitación diseñada para la recogida de datos (4.2.2) — consistente en 32 contextos de indagación— la realización del estudio requería un mínimo de 96 informantes universitarios de ELE que presentaran distintos grados de exposición formal a la lengua, ya que el número de años de estudio de español dentro del sistema educativo italiano —desde la escuela media hasta la formación universitaria— constituye una de las variables de estudio de nuestro trabajo (2.1)<sup>216</sup>. Por tanto, y ante la necesidad de disponer de un amplio abanico de años de estudio de español, solicitamos la colaboración de un total de 200 estudiantes de grado y posgrado que cursaban las siguientes titulaciones en la Universidad *Ca' Foscari* de Venecia: 1) Lenguas, civilizaciones y ciencias del lenguaje; 2) Lenguas, literaturas europeas, americanas y poscoloniales, 3) *Hospitality innovation and e-Tourism* y 4) Informática. Todos ellos —estudiantes de ELE dentro de sus respectivas carreras— dieron su consentimiento para la realización del test.

---

<sup>216</sup> El cálculo del número mínimo de informantes es el resultado de la aplicación de una praxis metodológica consistente en garantizar que el número de informantes triplique al menos el número de ítems de la prueba de recogida de datos.

La recogida de datos para el estudio tuvo lugar durante la última semana del mes de julio de 2022, mayoritariamente durante los días 27 y 29, si bien durante los días posteriores se suministraron esporádicamente algunos test a aquellos informantes que no pudieron realizarlo durante las mencionadas fechas.

El 14% de la muestra recogida —un total de 27 test— fue descartada por uno o más de los siguientes motivos:

- a) Los informantes no eran de nacionalidad italiana.
- b) Los informantes declararon tener el español como lengua de herencia.
- c) La identificación y/o el perfil lingüístico del informante resultaban incompletos, especialmente si la falta de información incidía en la especificación detallada del número de años de estudio de ELE.
- d) La información personal y/o el perfil lingüístico de los informantes resultaba confuso o incoherente en alguna de sus partes.
- e) Los informantes omitieron la realización de partes del test<sup>217</sup>.

En la tabla 4.1 se indica la distribución de los 172 informantes del corpus definitivo, incluyendo el curso académico en el que se encontraban matriculados en el momento de realizar el test y el número total de años de estudio de español<sup>218</sup>.

Tabla 4.1. Distribución de informantes del corpus EIUE

| CURSO ACADÉMICO             |    | AÑOS DE ESTUDIO DE ESPAÑOL |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
|-----------------------------|----|----------------------------|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
|                             |    | 1                          | 2 | 3  | 4  | 5  | 6  | 7  | 8  | 9  | 10 | 11 | 12 |
| GRADO                       | 1º | 12                         | X | X  | 8  | X  | 19 | X  | X  | 6  | 1  | X  | X  |
|                             | 2º | X                          | 8 | X  | X  | 6  | 1  | 18 | X  | X  | 7  | X  | X  |
|                             | 3º | 1                          | 1 | 19 | 1  | X  | 10 | 1  | 28 | 2  | X  | 9  | X  |
| POSGRADO                    | 1º | X                          | X | X  | 1  | X  | 1  | 2  | X  | 1  | X  | X  | 3  |
|                             | 2º | X                          | X | X  | X  | 2  | 1  | 1  | X  | X  | 1  | X  | 1  |
| Parcial informantes         |    | 13                         | 9 | 19 | 10 | 8  | 32 | 22 | 28 | 9  | 9  | 9  | 4  |
| Total informantes por grupo |    | 51                         |   |    |    | 90 |    |    |    | 31 |    |    |    |
| TOTAL INFORMANTES           |    | 172                        |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |

<sup>217</sup> Sin embargo, la presencia de respuestas vacías esporádicas no supuso en ningún caso al descarte de los test, dado que se considera un fenómeno previsible que no compromete su validez.

<sup>218</sup> El cómputo de los años incluye el año académico universitario 2021-2022, ya finalizado en el momento en el que los informantes se sometieron al test.



En el esquema puede observarse cómo el total de informantes ha sido agrupado en tres categorías aplicando la variable *años de estudio*: 1) en verde, con un total de 51 informantes, la categoría de quienes habían estudiado de 1 a 4 años de español; 2) en azul, con un total de 90 informantes, la de aquellos que habían estudiado de 5 a 6 años de estudio y 3) por último, en naranja, con un total de 31 informantes, la de quienes sumaban entre 9 y 12 años de estudio de español.

La decisión de formar tres, y no más grupos de informantes por número de años de estudio de español, se debe a la necesidad de poder trabajar con datos estadísticamente significativos.

En la próxima sección, describiremos el instrumento de elicitación de datos diseñado para la elaboración de nuestro estudio.

#### **4.2.1.1 Test de elicitación para la recogida de datos**

El test que se proporcionó a los informantes consta de dos partes claramente diferenciadas: 1) la sección de datos personales y 2) el test propiamente dicho.

La sección de datos personales (tabla 4.2) está subdividida, a su vez, en cinco subsecciones: 1) datos personales, 2) estudios universitarios, 3) conocimiento de lenguas no maternas, 4) años de estudio del español a lo largo del sistema educativo italiano —desde la educación primaria hasta la formación universitaria— y 5) contacto de los informantes con el mundo hispano.

| DATI PERSONALI |                                                                                  |  |  |  |  |
|----------------|----------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|--|
| NOME E COGNOME |                                                                                  |  |  |  |  |
| ETÀ            |                                                                                  |  |  |  |  |
| GENERE         | <input type="checkbox"/> Maschio <input type="checkbox"/> Femmina                |  |  |  |  |
| LINGUA MADRE   | <input type="checkbox"/> Italiano <input type="checkbox"/> Altra (indica quale): |  |  |  |  |

| CORSO DI STUDIO                                         |                             |                             |                             |                             |                             |
|---------------------------------------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|
|                                                         | TRIENNALE                   |                             |                             | MAGISTRALE                  |                             |
| Lingue, Civiltà e Scienze del Linguaggio                | <input type="checkbox"/> 1º | <input type="checkbox"/> 2º | <input type="checkbox"/> 3º | <input type="checkbox"/> 1º | <input type="checkbox"/> 2º |
| Lingue e Letterature Europee, Americane e Postcoloniali | <input type="checkbox"/> 1º | <input type="checkbox"/> 2º | <input type="checkbox"/> 3º | <input type="checkbox"/> 1º | <input type="checkbox"/> 2º |
| <i>Hospitality Innovation and e-Tourism</i>             | <input type="checkbox"/> 1º | <input type="checkbox"/> 2º | <input type="checkbox"/> 3º | <input type="checkbox"/> 1º | <input type="checkbox"/> 2º |
| Informatica                                             | <input type="checkbox"/> 1º | <input type="checkbox"/> 2º | <input type="checkbox"/> 3º | <input type="checkbox"/> 1º | <input type="checkbox"/> 2º |
| Altro:                                                  | <input type="checkbox"/> 1º | <input type="checkbox"/> 2º | <input type="checkbox"/> 3º | <input type="checkbox"/> 1º | <input type="checkbox"/> 2º |

| LINGUE CONOSCIUTE | LIVELLO                                  |                                           |                                          | CERTIFICAZIONE LINGUISTICA                                                                                                                                              |
|-------------------|------------------------------------------|-------------------------------------------|------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1.                | <input type="checkbox"/> A1-A2<br>[base] | <input type="checkbox"/> B2-B1<br>[medio] | <input type="checkbox"/> C1-C2<br>[alto] | <input type="checkbox"/> A1 <input type="checkbox"/> A2 <input type="checkbox"/> B1 <input type="checkbox"/> B2 <input type="checkbox"/> C1 <input type="checkbox"/> C2 |
| 2.                | <input type="checkbox"/> A1-A2<br>[base] | <input type="checkbox"/> B2-B1<br>[medio] | <input type="checkbox"/> C1-C2<br>[alto] | <input type="checkbox"/> A1 <input type="checkbox"/> A2 <input type="checkbox"/> B1 <input type="checkbox"/> B2 <input type="checkbox"/> C1 <input type="checkbox"/> C2 |
| 3.                | <input type="checkbox"/> A1-A2<br>[base] | <input type="checkbox"/> B2-B1<br>[medio] | <input type="checkbox"/> C1-C2<br>[alto] | <input type="checkbox"/> A1 <input type="checkbox"/> A2 <input type="checkbox"/> B1 <input type="checkbox"/> B2 <input type="checkbox"/> C1 <input type="checkbox"/> C2 |
| 4.                | <input type="checkbox"/> A1-A2<br>[base] | <input type="checkbox"/> B2-B1<br>[medio] | <input type="checkbox"/> C1-C2<br>[alto] | <input type="checkbox"/> A1 <input type="checkbox"/> A2 <input type="checkbox"/> B1 <input type="checkbox"/> B2 <input type="checkbox"/> C1 <input type="checkbox"/> C2 |
| 5.                | <input type="checkbox"/> A1-A2<br>[base] | <input type="checkbox"/> B2-B1<br>[medio] | <input type="checkbox"/> C1-C2<br>[alto] | <input type="checkbox"/> A1 <input type="checkbox"/> A2 <input type="checkbox"/> B1 <input type="checkbox"/> B2 <input type="checkbox"/> C1 <input type="checkbox"/> C2 |

| CONOSCENZA DELLO SPAGNOLO                  |        |
|--------------------------------------------|--------|
| GRADO                                      | DURATA |
| <input type="checkbox"/> Scuola primaria   |        |
| <input type="checkbox"/> Scuola secondaria |        |
| <input type="checkbox"/> Università        |        |
| <input type="checkbox"/> Altro:            |        |
| TOTALE (ANNI)                              |        |

| ALTRE INFORMAZIONI SUL TUO VISSUTO LINGUISTICO                                                         |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Ho origini spagnole o ispano-americane                                        |
| <input type="checkbox"/> A casa mia si parla spagnolo                                                  |
| <input type="checkbox"/> Ho contatto con parlanti nativi di lingua spagnola                            |
| <input type="checkbox"/> Viaggio spesso nei paesi di lingua spagnola                                   |
| <input type="checkbox"/> Ho fatto qualche soggiorno di studio in Spagna o in un paese ispano-americano |

Tabla 4.2. Sección de recogida de datos personales del test

Por otro lado, el test propiamente dicho<sup>219</sup> propone a los informantes un conjunto de 32 microdiálogos, independientes entre sí, cuyos contextos han sido pensados para forzar la interpretación de los ítems propuestos bien como marco de clase (con *ser*) bien como marco individual (con *estar*). 16 de esos contextos fuerzan la interpretación de marco de clase, mientras que los restantes 16 fuerzan la de marco individual.

<sup>219</sup> Es posible consultar el test en el apartado de anexos.

Las opciones de respuesta que se ofrecen para cada uno de los 32 contextos del test son siempre tres (figuras 4.1 y 4.2): 1) una opción con *ser*, 2) una opción con *estar* y c) una opción —siempre incorrecta— que presupone la posibilidad de usar tanto *ser* como *estar*.

1

- ¿Esta es la plantita que te regalé? ¡No la había reconocido!
- Ya, es que desde que la puse en esa ventana \_\_\_\_\_.

a) es muy grande

b) está muy grande

c) sono possibili sia a) che b)

| <i>Quanto sicuro sei?</i> |            |      |            |
|---------------------------|------------|------|------------|
| 1                         | 2          | 3    | 4          |
| tanto                     | abbastanza | poco | per niente |

Figura 4.1. Ejemplo de ítem interpretable como marco individual

2

- Dentro del mundo del deporte, los jugadores de baloncesto \_\_\_\_\_.
- Es verdad, pero los más fuertes juegan al rugby.

a) son los más altos

b) están los más altos

c) sono possibili sia a) che b)

| <i>Quanto sicuro sei?</i> |            |      |            |
|---------------------------|------------|------|------------|
| 1                         | 2          | 3    | 4          |
| tanto                     | abbastanza | poco | per niente |

Figura 4.2. Ejemplo de ítem interpretable como marco de clase

Tanto los contextos propuestos como las respuestas han sido validados por un grupo de hablantes nativos de español europeo, variedad conforme a la cual ha sido elaborado el test.

En cada uno de los 23 contextos del test se les pide a los informantes que realicen dos pasos: 1) indicar la respuesta que consideren correcta y 2) señalar el grado de seguridad con el que lo han hecho, eligiendo para ello una de las cuatro opciones disponibles: 1) *tanto* (muy seguro), 2) *abbastanza* (suficientemente seguro), 3) *poco* (poco seguro) o 4) *per niente* (nada seguro). Este segundo paso constituye un recurso metodológico que ha sido incorporado al test con la idea de disponer de un instrumento para poder controlar mejor la incidencia del efecto “respuesta aleatoria”,

típico de los test de elección múltiple. En la sección (4.3), junto a los resultados del estudio, se analiza también la efectividad de este recurso como medio de validación de los datos recogidos.

#### 4.2.1.2 Presupuestos teóricos para la elaboración del test

Para llevar a cabo la investigación se eligieron dos ámbitos semánticos: 1) el de la descripción física y 2) el de la descripción caracterial (figura 4.3).

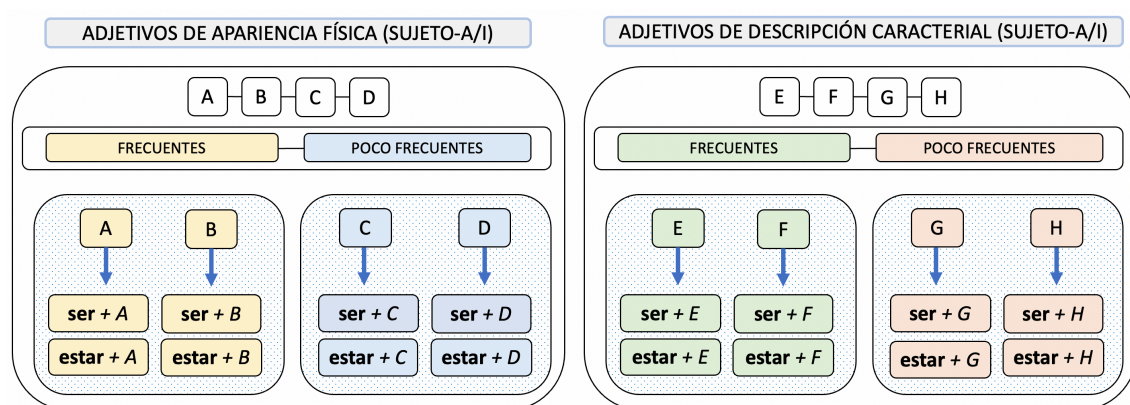


Figura 4.3. Esquema seguido para la elaboración del test

Dentro de cada uno de estos ámbitos se seleccionó un conjunto de cuatro adjetivos: [A-B-C-D] en el caso de la descripción física y [E-F-G-H] en el de la descripción caracterial. Puesto que la frecuencia léxica es una variable fundamental para este estudio, dicha selección se realizó calibrando con la mayor precisión posible su distinto índice de frecuencia, subdividiéndolos así en adjetivos frecuentes por un lado (A-B y E-F) y en poco frecuentes por otro (C-D y G-H). Además, para cada uno de los dos ámbitos semánticos se propició la creación de un *continuum* decreciente de frecuencia<sup>220</sup>, tal y como se ilustra en las figuras 4.4 y 4.5.

<sup>220</sup> En (4.2.1.2) se especifican los criterios utilizados para determinar el *continuum* de frecuencia de estos adjetivos.

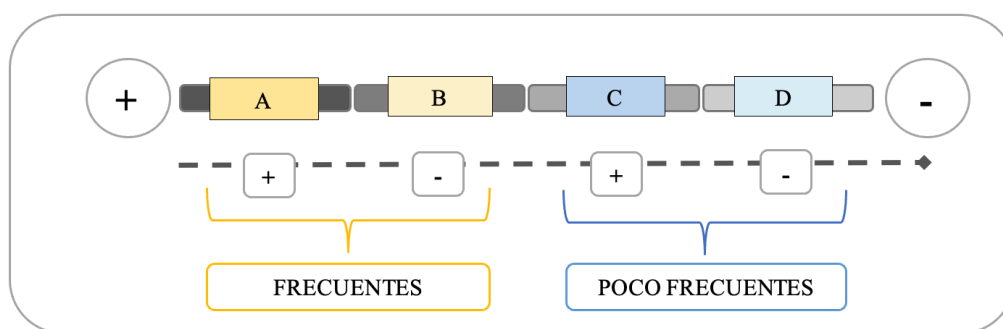


Figura 4.4. *Continuum* de frecuencia de los adjetivos de descripción física

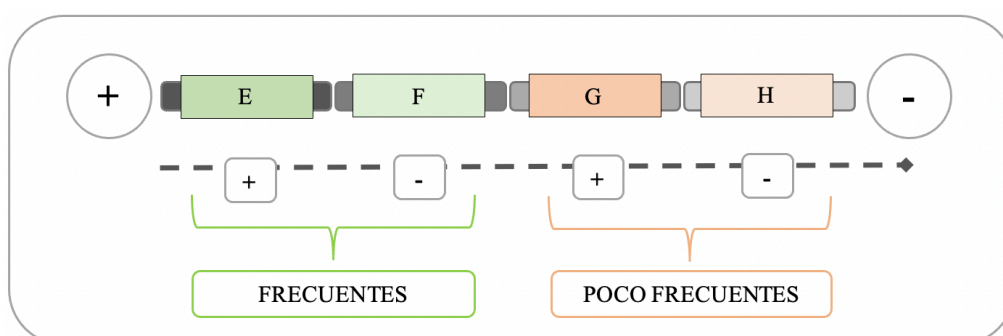


Figura 4.5. *Continuum* de frecuencia de los adjetivos de descripción caracterial

Para cada uno de los adjetivos se creó después, por un lado, un contexto que favoreciera la interpretación de marco de clase [*ser* + adjetivo] y, por otro, uno que favoreciera la de marco de individuo [*estar* + adjetivo]. Se obtuvo así un primer conjunto de 16 contextos en los que intervenía siempre un sujeto de carácter animado: [*ser/estar* + adjetivo + sujeto A].

Dado que otra de las variables de nuestro estudio es el carácter animado o inanimado del sujeto (2.1), se replicó el mismo esquema y se crearon otros 16 nuevos contextos para esos mismos 8 adjetivos, pero esta vez en combinación con sujetos inanimados: [*ser/estar* + adjetivo + sujeto I]. Con este segundo conjunto se completaron los 32 contextos que conforman la versión final del test (figura 4.6).

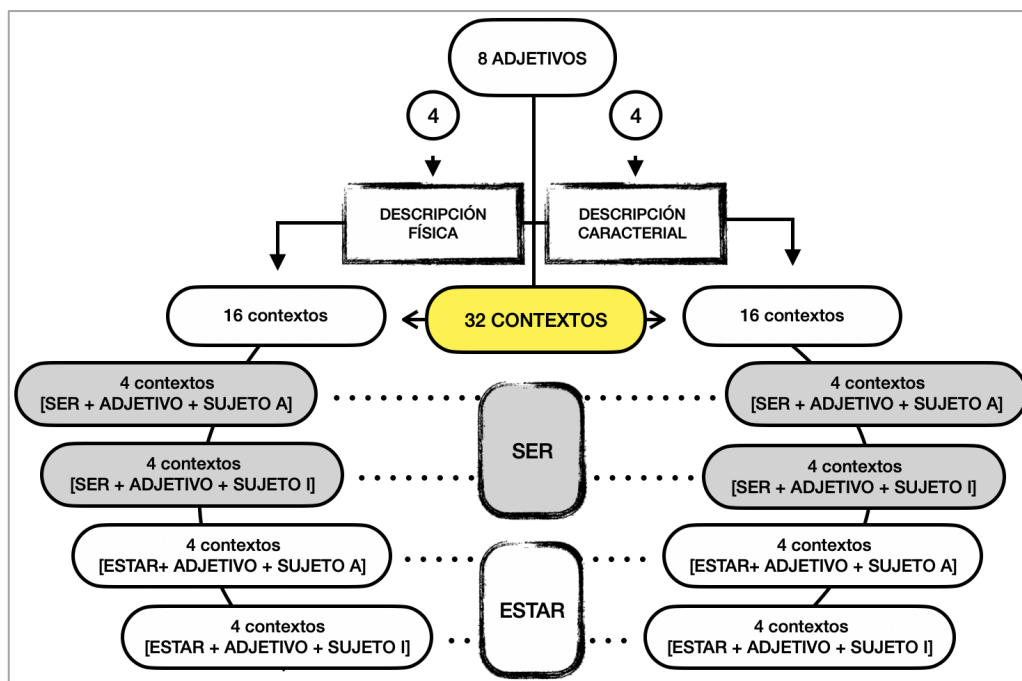


Figura 4.6 Distribución de los 32 contextos de indagación del test

#### 4.2.1.3 Fuentes consultadas y criterios para la selección de los adjetivos del test

En esta sección se presentan, por un lado, las fuentes consultadas para la selección de los adjetivos del test y, por otro, los criterios utilizados para llevarla a cabo.

A la hora de seleccionar las fuentes se ha buscado la mayor diversificación posible, recurriendo para ello a tres categorías distintas: I) corpus de español nativo, II) diccionarios de frecuencia y III) corpus de español L2. Esta subdivisión tiene como objetivo contrastar los datos de frecuencia presentes en las distintas fuentes, cubriendo así un mayor número de perspectivas e intentando garantizar lo más posible la coherencia en la selección de los adjetivos.

##### 4.2.1.3.1 Especificación de fuentes consultadas

A continuación, siguiendo las tres categorías mencionadas anteriormente, pasamos revista a cada una de las fuentes que han sido objeto de consulta para la realización del test de elicitación de datos. Las tablas 4.3 y 4.4 proponen dos cuadros resumen, el primero en relación con las categorías I) corpus del español nativo y II) diccionarios de frecuencia y el segundo en relación con III) los corpus de español L2.

## I) Corpus de español nativo:

- *Spanish Web 2018 (esTEnTen18)*: se trata de un corpus en línea consultable a través de *Sketch Engine* (<https://auth.sketchengine.eu>), un software diseñado para la gestión de bases de datos lingüísticas.

El corpus reúne un total de 16,9 billones de formas e incluye textos escritos procedentes de 59.415.971 páginas web en español europeo (49,32%) y americano (46,46%), además de partes de la Wikipedia en lengua española (4,21%).

Algunos de los instrumentos disponibles para la gestión del corpus permiten tanto la creación de distintos tipos de listas de frecuencia —*wordlist* y *n-grams*— como la localización de colocaciones y combinaciones frecuentes —*Word sketch*—.

- *CEDEL 2: Corpus escrito del Español L2 —subcorpus nativos de Español L1—* (<http://cedel2.learnercorpora.com/statistic>): este corpus de hablantes nativos de español L1 forma parte del proyecto *CEDEL 2* de la Universidad de Granada (Lozano 2022) y cuenta con 304.211 formas y un total de 1.112 documentos, en su mayoría escritos (94,5%), con informantes de distintas variedades de español (europeo y americano).

## II) Diccionarios de frecuencia:

- Davies, M. y Hayward Davies, K. (2018). *A Frequency Dictionary of Spanish: Core Vocabulary for Learners* Routledge (<https://doi.org/10.4324/9781315542638>).

Se trata de un diccionario que recoge las 5.000 palabras más frecuentes del español sobre la base de dos corpus distintos: 1) *Corpus del Español: Historical/Genres* (Davies: 2002) y 2) *Corpus del Español: Web/Dialects* (Davies: 2016).

Del primero de ellos, el diccionario considera los 20.000.000 de palabras de la parte referida al siglo XX, que incluye numerosos textos orales y escritos pertenecientes a distintos géneros textuales, así como a distintas variedades de

español: conversaciones, entrevistas, conferencias, programas deportivos, noticias de prensa, textos literarios y artículos académicos, entre otros.

El segundo de los corpus, recogido entre los años 2015 y 2016, está formado por 2.000.000.000 de palabras a partir de páginas web en 21 variedades distintas de español. Si bien el corpus recoge también textos de registro más formal (noticias, descripción de productos, entradas de Wikipedia, etc.), algo más de la mitad de su contenido está formado por textos procedentes de *blogs*, proporcionando, por tanto, gran cantidad de muestras de registro informal.

- *Frecuencias del español. Diccionario y estudios léxicos y morfológicos.* (Almela et. al.: 2005).

Este diccionario de frecuencia está dividido en dos partes: una primera parte explicativa y una segunda parte formada por un conjunto de anexos. Los anexos incluyen distintas listas de formas, lemas y combinaciones ordenados por frecuencia; entre ellas, es posible consultar la de los 5.000 lemas más frecuentes ordenados por categorías gramaticales. La búsqueda por la categoría *adjetivo* proporciona una lista con 900 resultados clasificables en tres categorías diferentes, en función de su grado de frecuencia: 1) muy alta, 2) alta, y 3) notable.

El diccionario está basado en *Cumbre. Corpus Lingüístico del Español Contemporáneo* (Sánchez: 1995). Se trata de un corpus de 20.000.000 de palabras que reúne textos escritos y orales tanto de variedades europeas (65%) como hispanoamericanas (35%). La tipología textual presente en el corpus es muy variada. Las fuentes utilizadas incluyen: libros, revistas, prensa, correspondencia (formal e informal), programas de radio y televisión, conversaciones (cara a cara y telefónicas) y situaciones de la vida cotidiana.



Tabla 4.3. Fuentes utilizadas para la selección de los adjetivos del test (I)

| CORPUS (NATIVOS) Y DICCIONARIOS DE FRECUENCIA |                                                    |               |                                                                                                                                                     |             |                                                                                                                                            |              |                                                                                  |         |
|-----------------------------------------------|----------------------------------------------------|---------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|----------------------------------------------------------------------------------|---------|
| DICCIONARIOS DE FRECUENCIA                    |                                                    |               | (FDS)<br>Frequency Dictionary of Spanish: Core Vocabulary for Learners                                                                              |             | (FDE)<br>Frecuencias del español. Diccionario y estudios léxicos y morfológicos                                                            |              |                                                                                  |         |
|                                               |                                                    |               | FORMAS                                                                                                                                              | 10.000      | FORMAS                                                                                                                                     | 5.000        |                                                                                  |         |
| CORPUS                                        | Spanish Web 2018 (esTenTen18) –SKETCH ENGINE–      |               | <br>1. Corpus del Español (2001-2002)<br>2. Web corpus (2015-2016) |             | <br>CUMBRE. Corpus Lingüístico del Español Contemporáneo |              | <b>CEDEL2_subcorpus nativos</b><br><br>Corpus escrito del Español L2 –versión 2– |         |
|                                               | FORMAS                                             | 16.9 billones | FORMAS                                                                                                                                              | +2 billones | FORMAS                                                                                                                                     | + 20.000.000 | FORMAS                                                                           | 304.211 |
| FUENTE DE LOS TEXTOS                          | Habla de nativos –distintas variedades de español– |               | Habla de nativos –21 variedades distintas de español–                                                                                               |             | Habla de nativos –distintas variedades de español–                                                                                         |              | Habla de nativos –distintas variedades de español–                               |         |
| TIPO DE TEXTO                                 | Escritos –procedentes de la web–                   |               | Escritos y orales                                                                                                                                   |             | Escritos y orales                                                                                                                          |              | Escritos (mayoría) y orales.                                                     |         |

### III) Corpus de español L2:

- *Corpus de aprendices de español como lengua extranjera* (CAES\_versión 2.1) (<https://galvan.usc.es/caes>). El CAES, con 1.045.097 formas lingüísticas, constituye un corpus de 6561 textos escritos realizados por 2544 estudiantes de español L2 con distintos niveles de conocimiento (del A1 al C1 del MCER). Los informantes presentan 11 lenguas maternas diferentes: alemán, árabe, chino mandarín, francés, griego, inglés, italiano, japonés, polaco, portugués y ruso.

El CAES incluye 258 textos de informantes italianos, distribuidos de la siguiente manera: 103 del nivel A1, 78 del nivel A2, 51 del nivel B1, 24 del nivel B2 y 2 del C1.

Los niveles del corpus con mayor cantidad de unidades lingüísticas son el A2, el B1 y el A1, por ese orden.

- *CEDEL2: Corpus Escrito de Español L2 –versión 2–; subcorpus Learners of Spanish* (<http://cedel2.learnercorpora.com/statistics>). Se trata de un corpus de 744.950 palabras que reúne 3.034 textos –27 de ellos orales– pertenecientes a estudiantes de español de entre 13 y 88 años con seis niveles de competencia

lingüística y once lenguas maternas diferentes: árabe, inglés, chino mandarín, holandés, francés, alemán, griego, italiano, japonés, portugués y ruso.

Los textos escritos atribuibles a informantes italianos son 83.

- *CORESPI: Corpus del Español de los Italianos* (<https://corespiyorite.altervista.org>).

El CORESPI, versión actualizada del *Spanish Corpus of Italian Learners* (Bailini 2013), está formado por un total de 124.648 palabras y reúne 474 textos escritos por 45 estudiantes italianos de español con distintos niveles de competencia (desde el A1 hasta el B2 del MCER). Los textos, clasificables como cartas informales, proceden de intercambios lingüísticos realizados con otros tantos 45 estudiantes españoles de italiano L2 mediante el método del e-tándem<sup>221</sup>.

El método de recogida de los textos, que se prolongó entre 7 u 8 meses, permite un análisis longitudinal de la interlengua de gran parte de los informantes del corpus.

El número de informantes varía en función del nivel de competencia considerado: 11 informantes del nivel A1, 12 del nivel A2, 14 del nivel B1 y 8 del nivel B2.

El CORESPI permite hacer búsquedas de distinta complejidad, además de generar datos sobre la frecuencia de palabras o grupos de palabras consultadas.

---

<sup>221</sup> Las producciones de estos últimos se encuentran recogidas en el *Corpus del Italiano de los Españoles (CORITE)*, un corpus complementario respecto al CORESPI y que permite el análisis de la interlengua de estudiantes españoles de italiano.

Tabla 4.4. Fuentes utilizadas para la selección de los adjetivos del test (II)

| CORPUS (ESPAÑOL L2)  |                                                   |            |                                                        |         |                                     |         |
|----------------------|---------------------------------------------------|------------|--------------------------------------------------------|---------|-------------------------------------|---------|
| CORPUS               | CAES                                              |            | CEDEL2 subcorpus L2                                    |         | CORESPI                             |         |
|                      | Corpus de Aprendices del Español –versión 2.1–    |            | Corpus Escrito del Español L2 – versión 2–             |         | Corpus del Español de los Italianos |         |
|                      | FORMAS                                            | 1. 045.097 | FORMAS                                                 | 744.950 | FORMAS                              | 124.648 |
| FUENTE DE LOS TEXTOS | Estudiantes extranjeros de ELE (11 L1 diferentes) |            | Estudiantes extranjeros de ELE (11 L1 diferentes)      |         | Estudiantes italianos de ELE        |         |
| TIPO DE TEXTO        | Escritos (niveles A1-C1 del MCER)                 |            | Escritos (mayoría) y orales (6 niveles de competencia) |         | Escritos (niveles A1-B2 del MCER)   |         |

#### 4.2.1.3.2 Especificación de los criterios de selección de los adjetivos del test.

Una vez examinadas las distintas fuentes, pasamos a especificar cuáles han sido los criterios utilizados a la hora seleccionar los adjetivos empleados en el test. Los criterios en cuestión pueden dividirse en: 1) criterios generales y 2) criterios específicos.

##### 1) Criterios generales:

- Los adjetivos deben pertenecer al campo semántico de 1) la descripción física o de 2) la descripción caracterial.
- Los adjetivos seleccionados deben poder funcionar con *ser/estar* en el marco del contraste norma general —de clase— / norma individual.
- Los adjetivos seleccionados deben permitir crear una escala de frecuencia descendente dentro de cada uno de los campos semánticos.

##### 2) Criterios específicos:

Dado nuestro interés por determinar la variable *frecuencia*, los criterios específicos tienen que ver con las condiciones que han de reunir los adjetivos susceptibles de selección para poder considerarse I) frecuentes o II) poco frecuentes.

## 2.1) Criterios de selección de los **adjetivos frecuentes**:

- Deben aparecer en todas y cada una de las fuentes consultadas.
- Se prefiere aquellos adjetivos que presenten un número mayor de ocurrencias en las distintas fuentes, considerando tanto su frecuencia individual —sin analizar su combinación con unidades específicas— como la de su combinación con los verbos *ser* y *estar*.
- Tienen la prioridad aquellos adjetivos que, dentro de un rango alto de frecuencia, sean susceptibles de seleccionar tanto sujetos animados como inanimados.

## 2.2) Criterios de selección de los **adjetivos poco frecuentes**:

- No deben aparecer en todas las fuentes consultadas.
- En las fuentes en las que aparezcan, se prefieren aquellos adjetivos que presenten un número menor de ocurrencias, considerando tanto su frecuencia individual —sin analizar su combinación con unidades específicas— como la de su combinación con los verbos *ser* y *estar*.  
Tienen la prioridad aquellos adjetivos que, dentro de un rango bajo de frecuencia, sean susceptibles de seleccionar tanto sujetos animados como inanimados.

### 4.2.1.3.3 Selección final de adjetivos

La aplicación de los criterios anteriormente citados a la búsqueda de adjetivos dentro de las fuentes consultadas dio como resultado la siguiente selección final (tabla 4.5):

- a) Para el ámbito de la descripción física: *grande, alto, pálido* y *cojo*.
- b) Para el ámbito de la descripción caracterial: *tranquilo, triste, vago* y *parlanchín*.

Tabla 4.5. Selección final de adjetivos para el test

| ÁMBITO SEMÁNTICO |                         | ADJETIVOS |            | FRECUENCIA |      | TIPO DE SUJETO |           |
|------------------|-------------------------|-----------|------------|------------|------|----------------|-----------|
| TYPE             |                         | TOKEN     |            | ALTA       | BAJA | ANIMADO        | INANIMADO |
| 1                | Descripción física      | A         | grande     | √          | --   | √              | √         |
|                  |                         | B         | alto       | √          |      | √              | √         |
|                  |                         | C         | pálido     | --         | √    | √              | √         |
|                  |                         | D         | cojo       | --         | √    | √              | √         |
| 2                | Descripción caracterial | E         | tranquilo  | √          | --   | √              | √         |
|                  |                         | F         | triste     | √          |      | √              | √         |
|                  |                         | G         | vago       | --         | √    | √              | √         |
|                  |                         | H         | parlanchín | --         | √    | √              | √         |

La versión final del test de elicitación de datos responde a la estructura reflejada en la tabla 4.6, donde se detalla la distribución de las preguntas del test (P1 a P32) en relación con los adjetivos seleccionados, su combinación con los verbos *ser* o *estar* y el carácter animado (A) o inanimado (I) del sujeto.

Tabla 4.6. Estructura final del test de elicitación de datos

| Adjetivo A |     |       |    | Adjetivo B |     |       |     | Adjetivo C |     |       |     | Adjetivo D |     |       |    |
|------------|-----|-------|----|------------|-----|-------|-----|------------|-----|-------|-----|------------|-----|-------|----|
| Grande     |     |       |    | Alto       |     |       |     | Pálido     |     |       |     | Cojo       |     |       |    |
| Ser        |     | Estar |    | Ser        |     | Estar |     | Ser        |     | Estar |     | Ser        |     | Estar |    |
| A          | I   | A     | I  | A          | I   | A     | I   | A          | I   | A     | I   | A          | I   | A     | I  |
| P16        | P20 | P1    | P9 | P2         | P10 | P18   | P27 | P6         | P17 | P21   | P11 | P30        | P22 | P15   | P3 |

| Adjetivo E |     |       |     | Adjetivo F |     |       |    | Adjetivo G |     |       |     | Adjetivo H |     |       |     |
|------------|-----|-------|-----|------------|-----|-------|----|------------|-----|-------|-----|------------|-----|-------|-----|
| Tranquilo  |     |       |     | Triste     |     |       |    | Vago       |     |       |     | Parlanchín |     |       |     |
| Ser        |     | Estar |     | Ser        |     | Estar |    | Ser        |     | Estar |     | Ser        |     | Estar |     |
| A          | I   | A     | I   | A          | I   | A     | I  | A          | I   | A     | I   | A          | I   | A     | I   |
| P12        | P29 | P4    | P23 | P14        | P24 | P28   | P5 | P31        | P26 | P7    | P19 | P8         | P13 | P25   | P32 |

Dentro de cada uno de los ámbitos semánticos, los cuatro adjetivos seleccionados cumplen con el requisito de gradualidad, por lo que cada uno de ellos presenta un grado de frecuencia menor que el inmediatamente anterior (figuras 4.7 y 4.8).

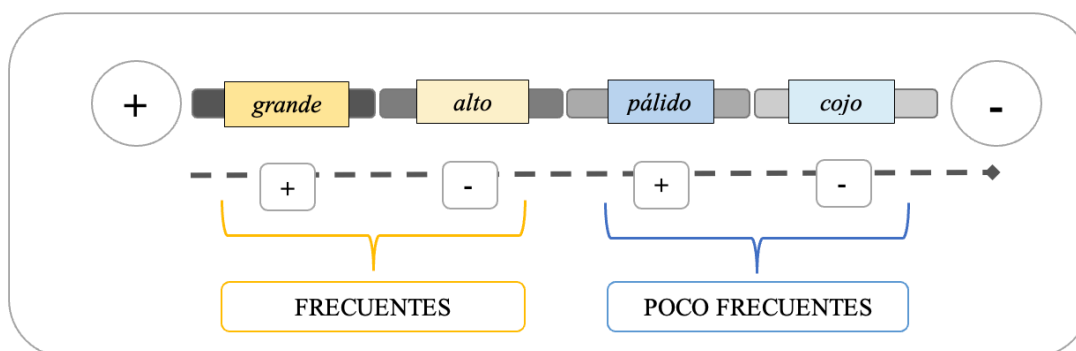


Figura 4.7. *Continuum* de frecuencia de los adjetivos elegidos para el ámbito *descripción física*.

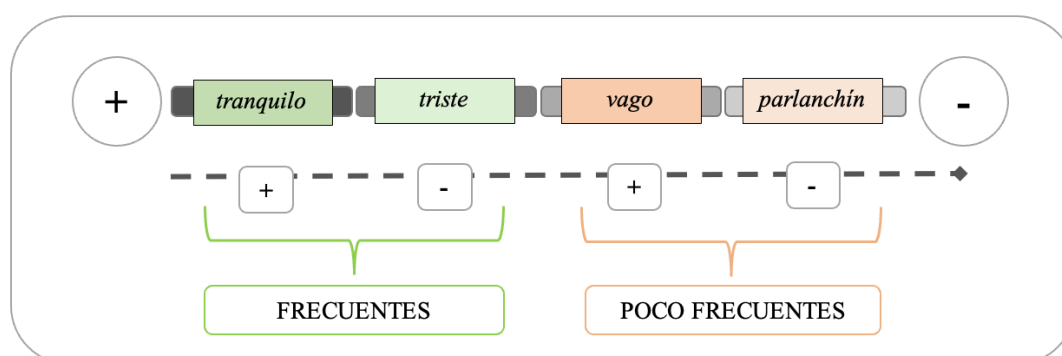


Figura 4.8. *Continuum* de frecuencia de los adjetivos elegidos para el ámbito *descripción caracterial*.

A continuación, se recogen los datos que justifican el *continuum* de frecuencia de los adjetivos seleccionados para cada uno de los dos ámbitos semánticos<sup>222</sup>. En las tablas 4.7 y 4.8 se especifican los datos referentes a la frecuencia de los adjetivos sin restringir sus posibilidades combinatorias dentro de cada fuente, mientras que en 4.9 y en 4.10 se da cuenta de los datos de frecuencia de esos mismos adjetivos en combinación con los verbos *ser* y *estar*<sup>223</sup>.

Dentro de cada tabla se especifica la frecuencia absoluta y la frecuencia relativa de los adjetivos. La primera hace referencia al número de veces que el adjetivo en cuestión aparece en los datos (ocurrencias), mientras que la segunda se refiere a la proporción de la frecuencia absoluta en relación con el total de datos de la fuente<sup>224</sup>.

<sup>222</sup> La última revisión de los datos consultados en las fuentes data de mediados de enero de 2023.

<sup>223</sup> En estas últimas, la información referida a los diccionarios de frecuencia se ha omitido, dado que no figura en dichas fuentes.

<sup>224</sup> Eventuales omisiones de los datos de frecuencia relativa indican: 1) que no hay ocurrencias para el adjetivo en cuestión o 2) que la información no se encuentra disponible en la fuente.

En el caso de los diccionarios de frecuencia, han sido adoptados también dos criterios *ad hoc*. Por un lado, para el FDS se ha hecho uso de las bandas de referencia de frecuencia que incluye el propio corpus (4.2.1.3.1). Por otro lado, para el FDE se ha dividido la lista de 5000 adjetivos frecuentes (4.2.1.3.1) en cinco partes, considerando los dos primeros quintos de la lista como referencia para la selección de los adjetivos de mayor frecuencia. Asimismo, con valor general, la ausencia de un determinado adjetivo dentro de las fuentes ha sido considerada como una señal de escasa frecuencia.

En aquellas fuentes en las que la búsqueda por lema no ha permitido rastrear las variantes morfológicas de los distintos adjetivos, se han realizado búsquedas individuales y se ha especificado, por separado, la frecuencia de cada una de ellas.

Tabla 4.7. Datos de frecuencia de los adjetivos de descripción física<sup>225</sup>

| ADJETIVO | FUENTES                 | FRECUENCIA ABSOLUTA<br>(ocurrencias)                                                                                                             | FRECUENCIA RELATIVA                                    |
|----------|-------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|
| Grande   | <i>Spanish web 2018</i> | 20.559.617                                                                                                                                       | 1.049.33 /millón                                       |
|          | FDS                     | 2.142                                                                                                                                            | 1071/millón<br>(banda <i>muy alta</i> )                |
|          | FDE                     | [Corpus del Español]: 29.813<br>[Web Corpus]: 2.030.849                                                                                          | 66/5000 (primer quinto)                                |
|          | CEDEL2_ nativos         | <i>grande</i> : 182<br><i>gran</i> : 304                                                                                                         | <i>grande</i> : 462/millón<br><i>gran</i> : 779/millón |
|          | CAES                    | 1006                                                                                                                                             | 963/millón                                             |
|          | CEDEL2                  | <i>grande</i> : 1028<br><i>gran</i> : 341                                                                                                        | <i>grande</i> 1207/millón<br><i>gran</i> 400/millón    |
|          | CORESPI                 | 176<br><br>( <i>gran</i> : 49; <i>grande</i> : 89; <i>grandes</i> : 35;<br><i>grandísimo</i> : 1; <i>grandísima</i> : 1; <i>grandísimos</i> : 1) | --                                                     |

<sup>225</sup> La aparición del adjetivo *cojo* tanto en el corpus CEDEL 2 como en el CEDEL2\_nativos parece estar condicionada por la especificidad de la tarea de elicitación que se les pidió a los informantes (descripción de una escena para la que, probablemente, se facilitaba cierto léxico, entre el que se encontraría el adjetivo en cuestión).

|        |                         |                                                      |                                          |
|--------|-------------------------|------------------------------------------------------|------------------------------------------|
| Alto   | <i>Spanish web 2018</i> | 8.382.818                                            | 427.85/millón                            |
|        | FDS                     | 877                                                  | 438.5/millón<br>(banda <i>muy alta</i> ) |
|        | FDE                     | [Corpus del Español]: 7.796<br>[Web Corpus]: 641.429 | 231/5000 (primer quinto)                 |
|        | CEDEL2_nativos          | 111                                                  | 284/millón                               |
|        | CAES                    | 954                                                  | 913/millón                               |
|        | CEDEL2                  | 290                                                  | 341/millón                               |
|        | CORESPI                 | 46<br>(alta: 32; alto: 11; altos: 3)                 | --                                       |
| Pálido | <i>Spanish web 2018</i> | 98.417                                               | 5.02/millón                              |
|        | FDS                     | 49                                                   | 24,5/millón<br>(banda <i>notable</i> )   |
|        | FDE                     | [Corpus del Español]: 539<br>[Corpus Web]: 11.156    | 2.377/5000<br>(1ª mitad tercer quinto)   |
|        | CEDEL2_nativos          | 1                                                    | 3/millón                                 |
|        | CAES                    | 1 ocurrencia                                         | 1/millón                                 |
|        | CEDEL2                  | 0                                                    | 0/millón                                 |
|        | CORESPI                 | 0                                                    | 0/millón                                 |
| Cojo   | <i>Spanish web 2018</i> | 29.639                                               | 1.51/millón                              |
|        | FDS                     | 0                                                    | 0/millón                                 |
|        | FDE                     | 0                                                    | 0/millón                                 |
|        | CEDEL2_nativos          | 8                                                    | 23/millón                                |
|        | CAES                    | 1                                                    | 1/millón                                 |
|        | CEDEL2                  | 12                                                   | 14/millón                                |
|        | CORESPI                 | 0                                                    | 0                                        |



Tabla 4.8. Datos de frecuencia de los adjetivos de descripción caracterial

| ADJETIVO  | FUENTES                 | FRECUENCIA ABSOLUTA                                                                                                                | FRECUENCIA RELATIVA                     |
|-----------|-------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------|
| Tranquilo | <i>Spanish web 2018</i> | 913.376                                                                                                                            | 46.62/millón                            |
|           | FDS                     | 129                                                                                                                                | 64.5 /millón<br>(banda alta)            |
|           | FDE                     | [Corpus del Español]: 1246<br>[Corpus Web]: 103.405                                                                                | 1.073/5000<br>(1ª mitad primer quinto)  |
|           | CEDEL2_ nativos         | 119/millón                                                                                                                         | 119/millón                              |
|           | CAES                    | 242                                                                                                                                | 232/millón                              |
|           | CEDEL2                  | 96                                                                                                                                 | 113/millón                              |
|           | CORESPI                 | 49<br>( <i>tranquilo</i> : 15; <i>tranquila</i> : 29;<br><i>tranquillos</i> : 2; <i>tranquillos</i> : 1;<br><i>tranquilla</i> : 2) | --                                      |
| Triste    | <i>Spanish web 2018</i> | 558.458                                                                                                                            | 28.5/millón                             |
|           | FDS                     | 144                                                                                                                                | 72 /millón<br>(banda alta)              |
|           | FDE                     | [Corpus del Español]: 876<br>[Corpus Web]: 118.904                                                                                 | 1.371/5000<br>(1ª mitad segundo quinto) |
|           | CEDEL2_ nativos         | 43                                                                                                                                 | 124/millón                              |
|           | CAES                    | 105                                                                                                                                | 100/millón                              |
|           | CEDEL2                  | 236                                                                                                                                | 277/millón                              |
|           | CORESPI                 | 14<br>( <i>triste</i> : 10; <i>tristes</i> : 4)                                                                                    | --                                      |
| Vago      | <i>Spanish web 2018</i> | 87.975                                                                                                                             | 4.49/millón                             |
|           | FDS                     | 41                                                                                                                                 | 20,5/millón<br>(banda notable)          |
|           | FDE                     | [Corpus del Español]: 277<br>[Corpus Web]: 12.126                                                                                  | 3.636/5000<br>(2ª mitad cuarto quinto)  |
|           | CEDEL2_ nativos         | 2                                                                                                                                  | 6/millón                                |
|           | CAES                    | 8                                                                                                                                  | 8/millón                                |
|           | CEDEL2                  | 2                                                                                                                                  | 2/millón                                |

|            |                         |      |             |
|------------|-------------------------|------|-------------|
|            | CORESPI                 | 0    | --          |
| Parlanchín | <i>Spanish web 2018</i> | 4174 | 0,21/millón |
|            | FDS                     | 0    | --          |
|            | FDE                     | 0    | --          |
|            | CEDEL2_nativos          | 0    | --          |
|            | CAES                    | 0    | --          |
|            | CEDEL2                  | 0    | --          |
|            | CORESPI                 | 0    | --          |

Tabla 4.9. Datos de frecuencia de los adjetivos de descripción física en combinación con *ser* y *estar*

| ADJETIVO | FUENTES                 | [ <i>ser</i> + adjetivo]                                         |                  | [ <i>estar</i> + adjetivo]              |                 | TOTAL   |
|----------|-------------------------|------------------------------------------------------------------|------------------|-----------------------------------------|-----------------|---------|
|          |                         | F. Absoluta                                                      | F. Relativa      | F. Absoluta                             | F. Relativa     |         |
| Grande   | <i>Spanish web 2018</i> | 413.556                                                          | 21.11/<br>millón | 7.888                                   | 0.4/millón      | 421.443 |
|          | CEDEL2_nativos          | <i>grande: 7</i>                                                 | 18/millón        | 0                                       | --              | 7       |
|          | CAES                    | <i>grande: 77</i>                                                | 74/millón        | 9                                       | 9/millón        | 56      |
|          | CEDEL2                  | <i>grande: 65</i>                                                | 76/millón        | 1                                       | 1/millón        | 66      |
|          | CORESPI                 | 30<br><i>(grande: 26;<br/>grandes: 3;<br/>grandísima:<br/>1)</i> | --               | 2<br><i>(grande: 1;<br/>grandes: 1)</i> | --              | 32      |
| Alto     | <i>Spanish web 2018</i> | 296.366                                                          | 15.12/<br>millón | 17.846                                  | 0.91/<br>millón | 314.212 |
|          | CEDEL2_nativos          | 0                                                                | 0                | --/millón                               | --/millón       | 0       |
|          | CAES                    | 283                                                              | 271/millón       | 8                                       | 8/millón        | 291     |
|          | CEDEL2                  | 52                                                               | 61/millón        | 1                                       | 1/millón        | 53      |
|          | CORESPI                 | 29<br><i>(alto: 5; alta:<br/>23; altísimos:<br/>1)</i>           | --               | 1<br><i>(alto: 1)</i>                   | --              | 30      |

|        |                         |       |             |       |                 |       |
|--------|-------------------------|-------|-------------|-------|-----------------|-------|
| Pálido | <i>Spanish web 2018</i> | 4.034 | 0.21/millón | 3.714 | 0.19/<br>millón | 7.748 |
|        | CEDEL2_nativos          | 0     | --/millón   | 0     | --/millón       | 0     |
|        | CAES                    | 0     | --/millón   | 0     | --/millón       | 0     |
|        | CEDEL2                  | 0     | --/millón   | 0     | --/millón       | 0     |
|        | CORESPI                 | 0     | --/millón   | 0     | --/millón       | 0     |
| Cojo   | <i>Spanish web 2018</i> | 1.335 | 0.07/millón | 681   | 0.03/<br>millón | 2.016 |
|        | CEDEL2_nativos          | 1     | 3/millón    | 0     | --/millón       | 1     |
|        | CAES                    | 1     | 1/millón    | 0     | --/millón       | 1     |
|        | CEDEL2                  | 0     | --/millón   | 0     | --/millón       | 0     |
|        | CORESPI                 | 0     | --/millón   | 0     | --/millón       | 0     |

Tabla 4.10. Datos de frecuencia de los adjetivos de descripción caracterial en combinación con *ser* y *estar*.

| ADJETIVO  | FUENTES                 | [ <i>ser</i> + adjetivo]                                                          |                 | [ <i>estar</i> + adjetivo]                                                                                 |                | TOTAL   |
|-----------|-------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|-----------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------|---------|
|           |                         | F. Absoluta                                                                       | F. Relativa     | F. Absoluta                                                                                                | F. Relativa    |         |
| Tranquilo | <i>Spanish web 2018</i> | 41.927                                                                            | 2.14/<br>millón | 104.092                                                                                                    | 5.31/millón    | 146.019 |
|           | CEDEL2_nativos          | 5                                                                                 | 13/millón       | 1                                                                                                          | 3/millón       | 6       |
|           | CAES                    | 19                                                                                | 18/millón       | 12                                                                                                         | 11/millón      | 31      |
|           | CEDEL2                  | 11                                                                                | 13/millón       | 3                                                                                                          | 4/millón       | 14      |
|           | CORESPI                 | 13<br>( <i>tranquilo</i> : 1;<br><i>tranquila</i> : 11;<br><i>tranquilla</i> : 1) | --<br>--<br>--  | 8<br>( <i>tranquilo</i> : 2;<br><i>tranquila</i> : 4;<br><i>tranquillos</i> : 1;<br><i>tranquilla</i> : 1) | --<br>--<br>-- | 21      |
| Triste    | <i>Spanish web 2018</i> | 66.815                                                                            | 3.41/<br>millón | 41.115                                                                                                     | 2.1/millón     | 107.930 |
|           | CEDEL2_nativos          | 4                                                                                 | 10/millón       | 3                                                                                                          | 8/millón       | 7       |
|           | CAES                    | 8                                                                                 | 8/millón        | 14                                                                                                         | 13/millón      | 22      |
|           | CEDEL2                  | 20                                                                                | 23/millón       | 32                                                                                                         | 38/millón      | 52      |
|           | CORESPI                 | 6                                                                                 | --              | 4                                                                                                          | --             | 10      |

|            |                         |        |                 |     |             |        |
|------------|-------------------------|--------|-----------------|-----|-------------|--------|
| Vago       | <i>Spanish web 2018</i> | 14.939 | 0.76/<br>millón | 289 | 0.01/millón | 15.228 |
|            | CEDEL2_nativos          | 0      | --/millón       | 0   | --/millón   | 0      |
|            | CAES                    | 0      | --/millón       | 0   | --/millón   | 0      |
|            | CEDEL2                  | 0      | --/millón       | 0   | --/millón   | 0      |
|            | CORESPI                 | 0      | --/millón       | 0   | --/millón   | 0      |
| Parlanchín | <i>Spanish web 2018</i> | 380    | 0.02/<br>millón | 33  | 0.01/millón | 413    |
|            | CEDEL2_nativos          | 0      | --/millón       | 0   | --/millón   | 0      |
|            | CAES                    | 0      | --/millón       | 0   | --/millón   | 0      |
|            | CEDEL2                  | 0      | --/millón       | 0   | --/millón   | 0      |
|            | CORESPI                 | 0      | --/millón       | 0   | --/millón   | 0      |

### 4.3 Análisis de datos e interpretación de resultados

En esta segunda mitad del capítulo nos adentramos en el análisis y en la interpretación de los datos del corpus. Para realizar el análisis de los datos nos hemos servido del *software* IBM SPSS —versión 25.0—, un programa estadístico avanzado de uso frecuente dentro del ámbito de las ciencias sociales. Mediante dicho software se han llevado a cabo distintas técnicas de análisis de datos: 1) análisis descriptivos, 3) contrastes de hipótesis y 4) análisis de regresión lineal. Los análisis descriptivos se encuentran recogidos en (4.3.1), mientras que las pruebas de contrastes de hipótesis y los análisis de regresión lineal se han incluido en la sección (4.3.2), donde, por claridad y eficacia expositivas, hemos optado por presentar los datos al hilo de las preguntas de investigación previamente planteadas en (4.1.1).

#### 4.3.1 Principales datos descriptivos

Del total de informantes que se prestaron a la realización del test, El 84,3% eran mujeres y el 5,7% restante hombres (tabla 4.11).

Tabla 4.11. Porcentaje de informantes por sexo

| SEXO   |        | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------|--------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | HOMBRE | 27         | 15,7       | 15,7              | 15,7                 |
|        | MUJER  | 145        | 84,3       | 84,3              | 100,0                |
|        | Total  | 172        | 100,0      | 100,0             |                      |

En el momento de someterse al test, la mayor parte de los informantes cursaba estudios de grado (92,5%), mientras que el resto (7,5%) se encontraba realizando estudios de posgrado (tabla 4.12).

Tabla 4.12. Distribución de informantes por año de carrera

| AÑO CARRERA |       | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|-------------|-------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido      | 1º    | 46         | 26,7       | 26,7              | 26,7                 |
|             | 2º    | 40         | 23,3       | 23,3              | 50,0                 |
|             | 3º    | 73         | 42,4       | 42,4              | 92,4                 |
|             | 4º    | 9          | 5,2        | 5,2               | 97,7                 |
|             | 5º    | 4          | 2,3        | 2,3               | 100,0                |
|             | Total | 172        | 100,0      | 100,0             |                      |

Antes de su ingreso en la universidad, un 73,8% de los informantes había estudiado ya español en la escuela secundaria italiana (tabla 4.13); más de la mitad de ellos (55,8%), durante un periodo igual o superior a 5 años. El periodo mínimo de años de estudio de español en la escuela secundaria fue de 2 años y el máximo de 9.

Tabla 4.13. Distribución de años de estudio de español en la escuela secundaria

| AÑOS DE ESPAÑOL EN SECUNDARIA |       |            |            |                   |                      |
|-------------------------------|-------|------------|------------|-------------------|----------------------|
|                               |       | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
| Válido                        | 0     | 45         | 26,2       | 26,2              | 26,2                 |
|                               | 2     | 1          | ,6         | ,6                | 26,7                 |
|                               | 3     | 29         | 16,9       | 16,9              | 43,6                 |
|                               | 4     | 1          | ,6         | ,6                | 44,2                 |
|                               | 5     | 68         | 39,5       | 39,5              | 83,7                 |
|                               | 6     | 1          | ,6         | ,6                | 84,3                 |
|                               | 8     | 26         | 15,1       | 15,1              | 99,4                 |
|                               | 9     | 1          | ,6         | ,6                | 100,0                |
|                               | Total | 172        | 100,0      | 100,0             |                      |

En cuanto al número de años de estudio del español a nivel universitario (tabla 4.14), los informantes declaran haber estudiado entre un mínimo de un año (27,3%) y un máximo de cinco (1,7%), si bien la mayoría de ellos declara haberlo hecho durante al menos tres (39,5%).

Tabla 4.14. Distribución de años de estudio de español en la universidad

| AÑOS DE ESPAÑOL EN UNIVERSIDAD |       |            |            |                   |                      |
|--------------------------------|-------|------------|------------|-------------------|----------------------|
|                                |       | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
| Válido                         | 1     | 47         | 27,3       | 27,3              | 27,3                 |
|                                | 2     | 41         | 23,8       | 23,8              | 51,2                 |
|                                | 3     | 68         | 39,5       | 39,5              | 90,7                 |
|                                | 4     | 13         | 7,6        | 7,6               | 98,3                 |
|                                | 5     | 3          | 1,7        | 1,7               | 100,0                |
|                                | Total | 172        | 100,0      | 100,0             |                      |

En términos generales, y contabilizando el total de años de estudio sin distinción de grado académico (tabla 4.15), un 29,6% de los informantes había estudiado español entre 1 a 4 años, un 52,4% entre 5 a 8 años y un 17,9% entre 9 a 12 años, siendo 6,14 la media de años de estudio.

Tabla 4.15. Distribución de años de estudio de español en total

| TOTAL AÑOS ESTUDIO ESPAÑOL |    |            |            |                   |                      |
|----------------------------|----|------------|------------|-------------------|----------------------|
|                            |    | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
| Válido                     | 1  | 13         | 7,6        | 7,6               | 7,6                  |
|                            | 2  | 9          | 5,2        | 5,2               | 12,8                 |
|                            | 3  | 19         | 11,0       | 11,0              | 23,8                 |
|                            | 4  | 10         | 5,8        | 5,8               | 29,7                 |
|                            | 5  | 8          | 4,7        | 4,7               | 34,3                 |
|                            | 6  | 32         | 18,6       | 18,6              | 52,9                 |
|                            | 7  | 22         | 12,8       | 12,8              | 65,7                 |
|                            | 8  | 28         | 16,3       | 16,3              | 82,0                 |
|                            | 9  | 9          | 5,2        | 5,2               | 87,2                 |
|                            | 10 | 9          | 5,2        | 5,2               | 92,4                 |
|                            | 11 | 9          | 5,2        | 5,2               | 97,7                 |
|                            | 12 | 4          | 2,3        | 2,3               | 100,0                |
| Total                      |    | 172        | 100,0      | 100,0             |                      |

La mayor parte de los 172 informantes (el 70,3%) no poseía una certificación lingüística de español (tabla 4.16), mientras que un 24,4% de ellos poseía una certificación DELE de nivel B y un 5,3% de nivel C.

Tabla 4.16. Distribución de la certificación de español DELE por informante

| CERTIFICACIÓN DELE |       |            |            |                   |                      |
|--------------------|-------|------------|------------|-------------------|----------------------|
|                    |       | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
| Válido             | NO    | 121        | 70,3       | 70,3              | 70,3                 |
|                    | B1    | 3          | 1,7        | 1,7               | 72,1                 |
|                    | B2    | 39         | 22,7       | 22,7              | 94,8                 |
|                    | C1    | 7          | 4,1        | 4,1               | 98,8                 |
|                    | C2    | 2          | 1,2        | 1,2               | 100,0                |
|                    | Total | 172        | 100,0      | 100,0             |                      |

El número de respuestas efectivas del test —excluyendo un 1% de respuestas perdidas—, es de 5.496 (tabla 4.17). El 55,3% de ellas fueron *a* —respuestas con el verbo *ser*—, el 38,7% *b* — con el verbo *estar*— y el 5,9% *c* —respuesta que presupone la posibilidad de utilizar ambos verbos—.

Tabla 4.17. Distribución de respuestas (a, b, c) dadas por los informantes en el test

| RESPUESTA ESTUDIANTE |         |            |            |                   |                      |
|----------------------|---------|------------|------------|-------------------|----------------------|
|                      |         | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
| Válido               | A       | 3041       | 55,3       | 55,3              | 55,3                 |
|                      | B       | 2128       | 38,7       | 38,7              | 94,1                 |
|                      | C       | 327        | 5,9        | 5,9               | 100,0                |
|                      | Total   | 5496       | 99,9       | 100,0             |                      |
| Perdidos             | Sistema | 8          | ,1         |                   |                      |
| Total                |         | 5504       | 100,0      |                   |                      |

De las 5.496 respuestas obtenidas (tabla 4.18), un 79,30% resultaron correctas y un 20,70% incorrectas.

Tabla 4.18. Distribución de respuestas correctas e incorrectas en el test

| RESPUESTAS | ACIERTOS       |                  | ERRORES        |                  |
|------------|----------------|------------------|----------------|------------------|
| 5.496      | <b>79,30%</b>  |                  | 20,70%         |                  |
|            | Con <i>ser</i> | Con <i>estar</i> | Con <i>ser</i> | Con <i>estar</i> |
|            | <b>55,90%</b>  | 44,10%           | 27,80%         | <b>72,20%</b>    |

El análisis de las respuestas correctas revela que cuando los informantes aciertan lo hacen en mayor medida con el verbo *ser* (55,90%) que con el verbo *estar* (44,10%). Asimismo, los datos indican que cuando los informantes se equivocan lo hacen con mucha más frecuencia con el verbo *estar* (72,20%) que con el verbo *ser* (27,80%). Ambos resultados corroboran la idea de que *estar*, como verbo marcado de la pareja, resulta más problemático para los aprendices que el verbo *ser* (cap. 2).



### 4.3.2. Respuestas a las preguntas de investigación

En esta sección, y a la luz de los datos del análisis, retomamos las preguntas que han dado lugar a nuestra investigación, tratando de darles respuesta y de corroborar o refutar nuestras hipótesis de partida. Procederemos siguiendo el orden en el que fueron presentadas en (4.1.1). Por comodidad del lector, reproducimos nuevamente cada bloque de preguntas.

#### 4.3.2.1 Preguntas del bloque A

¿Qué incidencia tiene el progresivo aumento de años de estudio de ELE que presentan los informantes en la corrección o incorrección de la selección?

- **Hipótesis A1:** sería esperable que, según vaya aumentando el número de años de estudio de español de los informantes, lo haga también el porcentaje de respuestas correctas, disminuyendo asimismo el de incorrectas.

Con menos años de estudio, ¿resultan más frecuentes los aciertos/errores con *ser* o con *estar*?

Según aumenta el número de años de estudio de los informantes, ¿se observa algún tipo de evolución o cambio?

- **Hipótesis A2:** sería esperable que, a menor número de años de aprendizaje, los errores con *estar* resultaran más numerosos que con *ser*, dado que los aprendices tienden a sobregeneralizar el uso de este último en estadios menos avanzados de su interlengua.

#### ⇒ ANÁLISIS

En términos generales, es decir, sin considerar la especificidad de uno u otro verbo, cuando se analiza la relación entre la corrección o incorrección de las respuestas proporcionadas por los informantes y la variable *años de estudio de español* (tabla 4.19), se observa, por un lado, un progresivo aumento de respuestas correctas a medida que se incrementa el número de años de estudio de los informantes y, por otro, una paralela y progresiva disminución del porcentaje de error.

Tabla 4.19 Distribución general de aciertos y errores por años de estudio

| RESPUESTAS | DE [1-4] AÑOS | DE [5-8] AÑOS | DE [9-12] AÑOS |
|------------|---------------|---------------|----------------|
| Aciertos   | 75,30%        | 80,20%        | 83,40%         |
| Errores    | 24,70%        | 19,80%        | 16,60%         |

Por otro lado, en el gráfico 4.1, puede observarse la distribución total de respuestas correctas proporcionadas por los informantes en relación con *ser* y *estar*, en función del número de años de estudio de español.

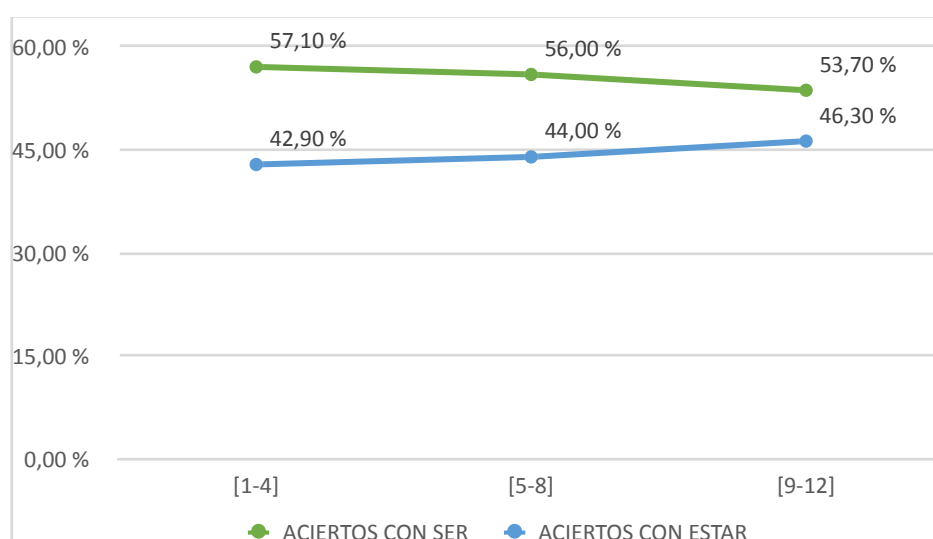


Gráfico 4.1. Distribución de respuestas correctas con *ser* / *estar* por años de estudio

Es posible notar que, con *ser*, el número de aciertos resulta siempre más elevado que con *estar* en los tres tramos de años de estudio, aunque los porcentajes de acierto con uno y otro verbo se van equilibrando a lo largo del eje temporal a medida que aumenta el número de años de estudio de la lengua por parte de los informantes. Así, el tiempo parece favorecer el uso correcto de *estar* [42,90% > 44,00% > 46,30%], lo que puede interpretarse como un indicador de la adquisición paulatina de la distinción. En este sentido, la progresiva disminución de aciertos con *ser* [57,10% > 56% > 53,70%] apunta también a una reestructuración gradual de la interlengua de los estudiantes, que, en el proceso de asimilación de la distinción, parecen ir cuestionándose cada vez más el uso sobregeneralizado de *ser* frente al de *estar*.

Por otro lado, y de manera complementaria, el gráfico 4.2 ilustra la distribución de errores con uno y otro verbo por años de estudio.

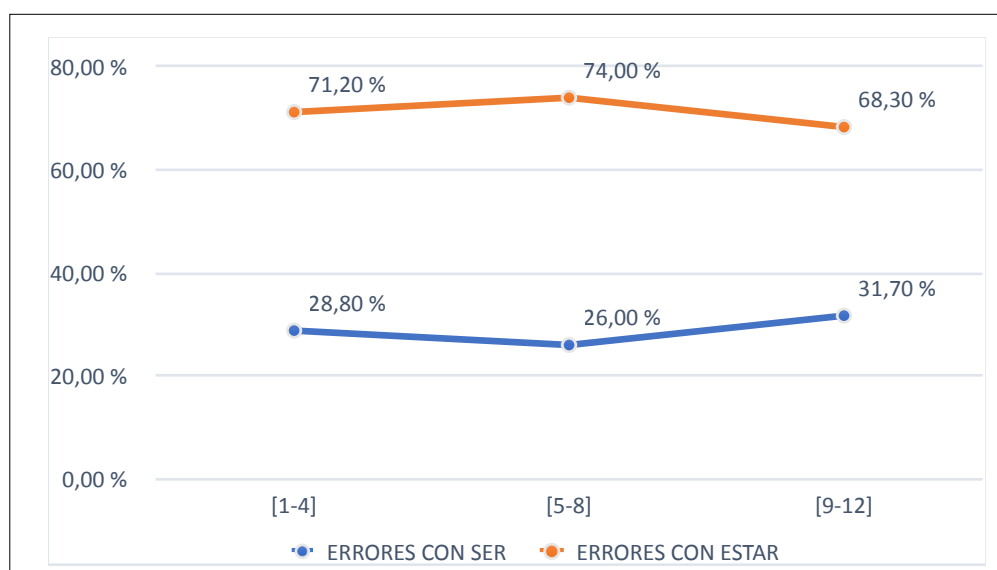


Gráfico 4.2. Distribución de errores con *ser* y *estar* por años de estudio

En el gráfico se aprecia cómo los errores resultan siempre mucho más frecuentes con *estar* que con *ser* en los tres tramos de años de estudio. El estadio intermedio del gráfico —de 5 a 8 años— dibuja una situación de máximo distanciamiento entre los porcentajes de error con *ser* y *estar* (26% vs 74%), lo que podría indicar un proceso de reestructuración en la interlengua de los informantes. En efecto, parece que los informantes de esta franja empiezan a concederle al verbo *estar* mayor espacio en su interlengua, lo que conllevaría un aumento esperable del porcentaje de error, asociable a la situación de reestructuración de la interlengua en curso. El uso incorrecto de uno y otro verbo empieza a equilibrarse en la franja de edad de los 9 a los 12 años, donde puede ya apreciarse una mayor asimilación de la distinción (31,70% vs 68,30%), si bien sigue resultando evidente la mayor dificultad que entraña el verbo *estar* para los informantes.

Las pruebas estadísticas de chi-cuadrado resultan significativas ( $p < 0,05$ ), de manera que, con un nivel de confianza del 95%, se puede aceptar la hipótesis de dependencia entre las variables consideradas, es decir, entre: 1) (in)corrección y años

de estudio de español, por un lado, y entre 2) (in)corrección y respuesta dada por el estudiante (con *ser* o con *estar*)<sup>226</sup>.

Por tanto, y en respuesta a las preguntas de investigación de este primer bloque, podemos concluir, por un lado, que el progresivo aumento de años de estudio por parte de los informantes incide positivamente en la corrección de sus respuestas, lo que confirma la hipótesis A1. Asimismo, puede decirse también que resultan más frecuentes los aciertos con *ser* que con *estar*, así como que son más frecuentes los errores con *estar* que con *ser* en cualesquiera de los tramos de estudio considerados, lo que confirma también la hipótesis A2. Como hemos visto, la disparidad de aciertos entre uno y otro verbo tiende a reducirse ya a partir del tramo de 5 a 8 años de estudio, mientras que la de errores no lo hace hasta el tramo de 9 a 12 años.

#### 4.3.2.2 Preguntas del bloque B

¿Incide el ámbito semántico al que pertenecen los adjetivos en la corrección o incorrección de las respuestas proporcionadas por los informantes? ¿Hay mayor proporción de errores/aciertos en uno u otro ámbito? ¿Se aprecian diferencias por verbo?

- **Hipótesis B1:** cabe la posibilidad de que uno de los dos ámbitos semánticos privilegie la corrección de las respuestas en mayor medida que el otro.
- **Hipótesis B2:** el verbo *estar* podría dar lugar a más errores que *ser* en los dos ámbitos semánticos.

#### ⇒ ANÁLISIS

Cuando se analiza la corrección de las respuestas en su conjunto en forma de variable dicotomizada —respuesta correcta sí/no— (tabla 4.20), la prueba de chi-cuadrado resulta *no significativa* ( $p > 0,05$ ), de forma que, considerada de este modo, puede afirmarse que la variable *corrección* no presenta una relación de dependencia con el ámbito semántico al que pertenecen los adjetivos.

---

<sup>226</sup> Todas las pruebas estadísticas mencionadas en este capítulo han sido realizadas con un nivel de confiabilidad del 95%. A partir de este momento, este dato se dará por descontado y no volverá a mencionarse cuando se comenten las restantes pruebas estadísticas.

Tabla 4.20. Distribución general de respuestas (in)correctas por ámbito semántico

| RESPUESTAS  | DESCRIPCIÓN FÍSICA | DESCRIPCIÓN CARACTERIAL |
|-------------|--------------------|-------------------------|
| Correctas   | 49,90%             | 50,10%                  |
| Incorrectas | 50,60%             | 49,40%                  |

No obstante, cuando se analiza la variable *corrección* en función de la especificidad de la respuesta proporcionada por el estudiante (*a*, *b* o *c*), la prueba de chi-cuadrado sí que señala una relación de dependencia entre las variables involucradas ( $0,05 < p$ ).

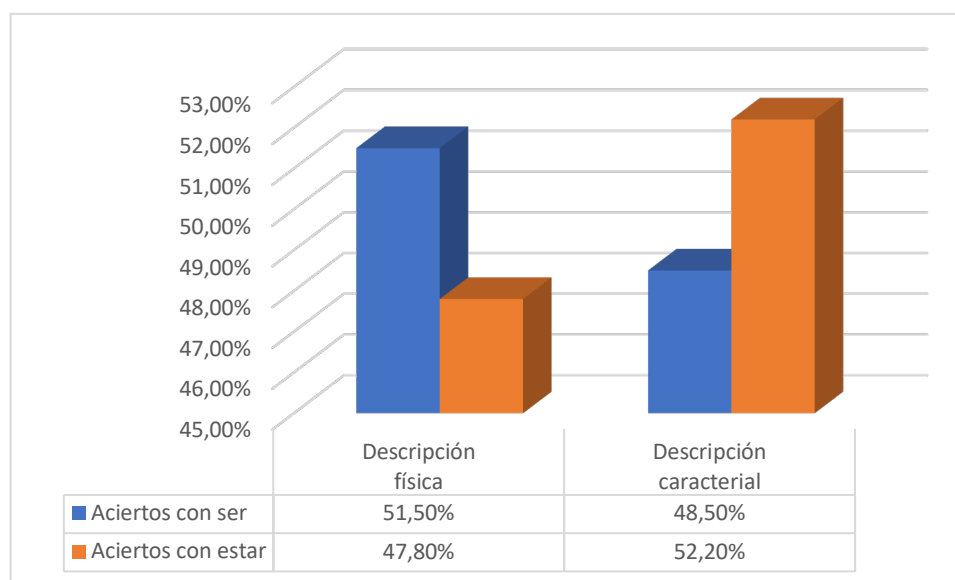


Gráfico 4.3 Distribución de aciertos por verbo y ámbito semántico

Como es posible observar en el gráfico 4.3, hay un mayor porcentaje de aciertos con *ser* (a) que con *estar* (b) dentro del ámbito semántico de la descripción física (51,50% vs 47,80%).

Además, cuando la respuesta correcta es con *ser* (a), tanto el porcentaje de errores con *estar* (b) como con *ser/estar* (c) es mayor en el ámbito de la descripción caracterial que en el de la descripción física, como puede apreciarse en la tabla 4.21.

Tabla 4.21. Distribución de errores con *ser* por ámbito semántico

| Errores con <i>ser</i>                      | Descripción física | Descripción caracterial |
|---------------------------------------------|--------------------|-------------------------|
| <i>estar</i> en lugar de <i>ser</i>         | 41,7%              | <b>58,3%</b>            |
| [ <i>ser/estar</i> ] en lugar de <i>ser</i> | 32,7%              | <b>67,3%</b>            |

Por otro lado, la situación se invierte cuando analizamos *estar*. Cuando el ámbito semántico al que pertenece el adjetivo es el de la descripción caracterial, hay mayor porcentaje de aciertos con *estar* que con *ser* (52,20% vs 48,50%). Además, cuando la respuesta correcta prevé *estar* (b), tanto el porcentaje de errores con *ser* (a) como con *ser/estar* (c) es mayor en el ámbito de la descripción física que en el de la caracterial, tal y como puede apreciarse en 4.22.

Tabla 4.22. Distribución de errores con *estar* por ámbito semántico

| Errores con <i>estar</i>                      | Descripción física | Descripción caracterial |
|-----------------------------------------------|--------------------|-------------------------|
| <i>ser</i> en lugar de <i>estar</i>           | <b>56,4%</b>       | 43,6%                   |
| [ <i>ser/estar</i> ] en lugar de <i>estar</i> | <b>51,6%</b>       | 48,4%                   |

A la luz de estos datos, por tanto, puede decirse que, cuando se observa en detalle la triangulación entre 1) (in)corrección de la respuesta, 2) verbos *ser* y *estar* y 3) el ámbito semántico al que pertenecen los adjetivos con los que se combinan ambos verbos, es posible notar que los adjetivos pertenecientes a la descripción física propician en mayor medida la selección correcta de las respuestas que requieren *ser*, mientras que los adjetivos de descripción caracterial favorecen la selección correcta de las respuestas con *estar*. En este sentido — y en relación con la hipótesis B1—, no puede decirse que haya un único campo semántico que favorezca la corrección de las respuestas, sino que, como acabamos de exponer, ambos tienen una distinta incidencia en la resolución de los contextos de indagación propuestos en el test.

Con *ser*, el porcentaje de errores es significativamente menor cuando los adjetivos pertenecen al ámbito de la descripción física que cuando pertenecen al de la descripción caracterial, mientras que con *estar* sucede lo contrario, es decir, el porcentaje de errores es significativamente menor cuando los adjetivos pertenecen al ámbito de la descripción caracterial. De manera que podemos rechazar la hipótesis B2, ya que solo en el ámbito de la descripción física resultaría posible afirmar que *estar* resulta más problemático que *ser* para los informantes. En efecto, parece que estos asocian correctamente con más facilidad el verbo *ser* con los adjetivos de descripción física y *estar* con los de descripción caracterial. Dicho de otro modo, los informantes parecen encontrar más dificultad a la hora de asociar la noción general de ‘correspondencia’ —típica de *ser*— al ámbito de la descripción caracterial y la de ‘estado acotado o contingente’ —típica de *estar*— al de la descripción física.

Un dato interesante respecto a esta conclusión es el hecho de que, un análisis cuantitativo de las respuestas del test (tabla 4.23), y por tanto previo a la valoración de su (in)corrección, revela una clara tendencia por parte de los informantes a favorecer, por un lado, la elección de *ser* (a) cuando el adjetivo pertenece al ámbito de la descripción física y, por otro, la de *estar* (b) o la de la posible alternancia de ambos verbos (c) cuando el adjetivo pertenece al ámbito de la descripción caracterial.

Tabla 4.23. Recuento de respuestas del test por ámbito semántico

| Respuestas           | Descripción física | Descripción caracterial |
|----------------------|--------------------|-------------------------|
| <i>Ser</i>           | <b>52,5%</b>       | 47,5%                   |
| <i>Estar</i>         | 47,2%              | <b>52,8%</b>            |
| [ <i>ser/estar</i> ] | 45,3%              | <b>54,7%</b>            |

A continuación, recogemos los resultados de la distribución de aciertos y errores de [*ser/estar* + adjetivo] por ámbito semántico, indicando también por cada

uno de ellos 1) el carácter animado o inanimado del sujeto y 2) la frecuencia del adjetivo (+/-)<sup>227</sup>.

Tabla 4.24. Resultados de [ser/estar + adjetivo] y sujeto animado (descripción física)

| Ámbito    | [Ser + adjetivo]   | Sujeto | Frecuencia | Aciertos | Errores |
|-----------|--------------------|--------|------------|----------|---------|
| D. física | Ser + alto         | A      | +          | 99,00%   | 1,00%   |
| D. física | Ser + grande       | A      | +          | 98,30%   | 1,70%   |
| D. física | Ser + pálido       | A      | -          | 98,30%   | 1,70%   |
| D. física | Ser + cojo         | A      | -          | 87,80%   | 12,20%  |
|           |                    |        |            |          |         |
| Ámbito    | [Estar + adjetivo] | Sujeto | Frecuencia | Aciertos | Errores |
| D. física | Estar + cojo       | A      | -          | 90,10%   | 9,90%   |
| D. física | Estar + alto       | A      | +          | 88,40%   | 11,60%  |
| D. física | Estar + pálido     | A      | -          | 80,20%   | 19,80%  |
| D. física | Estar + grande     | A      | +          | 54,80%   | 45,20%  |

Tabla 4.25. Resultados de [ser/estar + adjetivo] y sujeto inanimado (descripción física)

| Ámbito    | [Ser + adjetivo]   | Sujeto | Frecuencia | Aciertos | Errores |
|-----------|--------------------|--------|------------|----------|---------|
| D. física | Ser + alto         | I      | +          | 88,40%   | 11,60%  |
| D. física | Ser + grande       | I      | +          | 87,20%   | 12,80%  |
| D. física | Ser + pálido       | I      | -          | 87,20%   | 12,80%  |
| D. física | Ser + cojo         | I      | -          | 83,10%   | 16,90%  |
|           |                    |        |            |          |         |
| Ámbito    | [Estar + adjetivo] | Sujeto | Frecuencia | Aciertos | Errores |
| D. física | Estar + pálido     | I      | -          | 70,90%   | 29,10%  |
| D. física | Estar + cojo       | I      | -          | 61,00%   | 39,00%  |
| D. física | Estar + grande     | I      | +          | 51,20%   | 48,80%  |
| D. física | Estar + alto       | I      | +          | 39,00%   | 61,00%  |

<sup>227</sup> Tanto el carácter (in)animado del sujeto como la frecuencia del adjetivo se examinan con detenimiento en las próximas dos secciones.



Como puede observarse en 4.24 y 4.25, dentro de la categoría de la descripción física, los informantes reconocen con más facilidad los contextos de marco de clase (con *ser*) que los de marco individual de referencia (con *estar*). En efecto, y con la única excepción de [*cojo* + sujeto animado], en cuyo caso el porcentaje de corrección resulta más elevado que con *ser* (90,10% vs 87,80), en el resto de casos, el porcentaje de corrección resulta siempre superior en los contextos que prevén *ser* que en los que prevén *estar*.

Los adjetivos que favorecen en menor medida el marco de referencia individual dentro de este ámbito semántico son: 1) [*alto* + sujeto inanimado], con un porcentaje de error de 61,00% y 2) [*grande* + sujeto animado / inanimado], con un porcentaje de error de 45,20% y de 48,80%, respectivamente.

Por otro lado, también dentro de la categoría de la descripción caracterial (tablas 4.26 y 4.27), puede corroborarse cómo los informantes demuestran mayor facilidad a la hora de reconocer los contextos de marco de clase que los de marco de referencia individual, excepto en el caso de: 1) [*vago* + sujeto inanimado], con un 88,40% de aciertos con *estar* frente a un 67,40% con *ser*, y 2) [*triste* + sujeto animado], en cuyo caso el porcentaje de acierto con *estar* supera al de *ser* (79,50% vs 69,80%).

Dentro de este mismo ámbito semántico, el adjetivo que favorece en menor medida la interpretación de marco de referencia individual es [*triste* + sujeto inanimado], con un porcentaje de error de 49,40%.

Tabla 4.26. Resultados de [*ser/estar* + adjetivo] y sujeto animado (descripción caracterial)

| Ámbito         | [Ser + adjetivo]   | Sujeto | Frecuencia | Aciertos | Errores |
|----------------|--------------------|--------|------------|----------|---------|
| D. caracterial | Ser + parlanchín   | A      | -          | 97,10%   | 2,90%   |
| D. caracterial | Ser + tranquilo    | A      | +          | 94,80%   | 5,20%   |
| D. caracterial | Ser + vago         | A      | -          | 82,00%   | 18,00%  |
| D. caracterial | Ser + triste       | A      | +          | 69,80%   | 30,20%  |
|                |                    |        |            |          |         |
| Ámbito         | [Estar + adjetivo] | Sujeto | Frecuencia | Aciertos | Errores |
| D. caracterial | Estar + tranquilo  | A      | +          | 89,50%   | 10,50%  |
| D. caracterial | Estar + triste     | A      | +          | 79,50%   | 20,50%  |

|                |                    |   |   |        |        |
|----------------|--------------------|---|---|--------|--------|
| D. caracterial | Estar + parlanchín | A | - | 70,00% | 30,00% |
| D. caracterial | Estar + vago       | A | - | 64,00% | 36,00% |

Tabla 4.27. Resultados de [ser/estar + adjetivo] y sujeto inanimado (descripción caracterial)

| Ámbito         | [Ser+ adjetivo]    | Sujeto | Frecuencia | Aciertos | Errores |
|----------------|--------------------|--------|------------|----------|---------|
| D. caracterial | Ser + tranquilo    | I      | +          | 97,70%   | 2,30%   |
| D. caracterial | Ser + triste       | I      | +          | 94,20%   | 5,80%   |
| D. caracterial | Ser + parlanchín   | I      | -          | 84,20%   | 15,80%  |
| D. caracterial | Ser + vago         | I      | -          | 67,40%   | 32,60%  |
|                |                    |        |            |          |         |
| Ámbito         | [Estar + adjetivo] | Sujeto | Frecuencia | Aciertos | Errores |
| D. caracterial | Estar + vago       | I      | -          | 88,40%   | 11,60%  |
| D. caracterial | Estar + parlanchín | I      | -          | 79,70%   | 20,30%  |
| D. caracterial | Estar + tranquilo  | I      | +          | 64,00%   | 36,00%  |
| D. caracterial | Estar + triste     | I      | +          | 50,60%   | 49,40%  |

#### 4.3.2.3 Preguntas del bloque C

¿Existe una relación entre la mayor o menor frecuencia de los adjetivos y la corrección o incorrección de las respuestas? ¿Se observan diferencias por verbo y ámbito semántico?

- **Hipótesis C1:** sería esperable que los adjetivos más frecuentes favorecieran la corrección de las respuestas, mientras que los adjetivos de baja frecuencia podrían desfavorecerla, tanto con uno como con otro verbo.
- **Hipótesis C2:** pretendemos verificar la siguiente hipótesis de escala de dificultad creciente en la selección de [ser/estar + adjetivo] por parte de los aprendices italianos de ELE: (1) [ser + adjetivo frecuente] > (2) [ser + adjetivo poco frecuente] > (3) [estar + adjetivo frecuente] y (4) [estar + adjetivo poco frecuente].

## ⇒ ANÁLISIS

Dentro del ámbito de la descripción física (tabla 4.28), el análisis de los datos revela que el número de aciertos con el verbo *ser* es mayor cuando se combina con los adjetivos frecuentes —A y B— que con los poco frecuentes —C y D— (93,20% vs 89,10%).

Tabla 4.28. Aciertos y errores con *ser* por frecuencia de adjetivo (descripción física)

| SER + adjetivos de descripción física |             |               |                          |                         |
|---------------------------------------|-------------|---------------|--------------------------|-------------------------|
| Frecuencia del adjetivo               | Combinación | Aciertos      | errores con <i>estar</i> | errores con [ser/estar] |
| Frecuentes                            | SER + (A-B) | <b>93,20%</b> | 4,80%                    | 2,00%                   |
| Poco frecuentes                       | SER + (C-D) | 89,10%        | <b>7,70%</b>             | <b>3%</b>               |

Dentro de este ámbito semántico, el porcentaje de errores resulta mayor en los contextos que contienen adjetivos poco frecuentes que en aquellos que contienen adjetivos frecuentes, tanto si la respuesta errónea es con *estar* (7,70% vs 4,80%) como con [ser/estar] (3% vs 2%).

Se aprecian resultados paralelos cuando se examina el ámbito semántico de la descripción caracterial (tabla 4.29). También en este caso, el número de aciertos con *ser* es mayor con los adjetivos frecuentes —E y F— que con los poco frecuentes —G y H— (89,10% vs 82,70%), aunque en menor medida que en el campo semántico de la descripción física, ámbito este donde el porcentaje de aciertos resulta mayor.

Tabla 4.29. Aciertos y errores con *ser* por frecuencia de adjetivo (descripción caracterial)

| SER + adjetivos de descripción caracterial |             |               |                          |                         |
|--------------------------------------------|-------------|---------------|--------------------------|-------------------------|
| Frecuencia del adjetivo                    | Combinación | Aciertos      | errores con <i>estar</i> | errores con [ser/estar] |
| Frecuentes                                 | SER + (E-F) | <b>89,10%</b> | 6,30%                    | 2,60%                   |
| Poco frecuentes                            | SER + (G-H) | 82,70%        | <b>10,60%</b>            | <b>6,70%</b>            |

Además, al igual que en el ámbito de la descripción física, cuando *ser* se combina con los adjetivos poco frecuentes se aprecia también aquí un aumento del porcentaje de respuestas erróneas, ya sea con *estar* (10,60% vs 6,30%) o con [ser/estar] (6,70% vs 2,60%).

El p-valor de la prueba de independencia chi-cuadrado resulta significativo ( $p < 0,05$ ). Por tanto, podemos aceptar la hipótesis de dependencia entre las variables consideradas, es decir: 1) ámbito semántico del adjetivo, 2) frecuencia del adjetivo y 3) respuesta del estudiante.

Por otro lado, y a diferencia de lo que sucede en los contextos de marco de clase, cuando consideramos el verbo *estar* dentro del ámbito de la descripción física (tabla 4.30), podemos observar que el número de aciertos es considerablemente mayor cuando el verbo se combina con los adjetivos poco frecuentes —C y D— que cuando lo hace con los frecuentes —A y B— (75,40% vs 58,30%).

Tabla 4.30. Aciertos y errores con *estar* por frecuencia de adjetivo (descripción física)

| ESTAR + adjetivos de descripción física |               |               |                        |                         |
|-----------------------------------------|---------------|---------------|------------------------|-------------------------|
| Frecuencia del adjetivo                 | Combinación   | Aciertos      | errores con <i>ser</i> | errores con [ser/estar] |
| Frecuentes                              | ESTAR + (A-B) | 58,30%        | <b>33,50%</b>          | <b>8,20%</b>            |
| Poco frecuentes                         | ESTAR + (C-D) | <b>75,40%</b> | 16,40%                 | 8,10%                   |

En este ámbito, y a diferencia también de lo que sucede con el verbo *ser*, cuando los informantes se equivocan lo hacen en mayor medida cuando los adjetivos son frecuentes que cuando son poco frecuentes, tanto si eligen erróneamente *ser* (33,50% vs 16,40%) como si eligen [*ser/estar*] (8,20% vs 8,10%).

De nuevo dentro del ámbito de la descripción caracterial (tabla 4.31), puede apreciarse también cómo el número de aciertos registrados con *estar* es mayor con los adjetivos poco frecuentes —G y H— que con los frecuentes —E y F— (75,40% vs 70,90%), si bien la diferencia resulta menos llamativa que en el caso del ámbito de la descripción física.

Tabla 4.31. Aciertos y errores con *estar* por frecuencia de adjetivo (descripción caracterial)

| ESTAR + adjetivos de descripción caracterial |               |               |                        |                                  |
|----------------------------------------------|---------------|---------------|------------------------|----------------------------------|
| Frecuencia del adjetivo                      | Combinación   | Aciertos      | errores con <i>ser</i> | errores con [ <i>ser/estar</i> ] |
| Frecuentes                                   | ESTAR + (E-F) | 70,90%        | <b>21,50%</b>          | 7,60%                            |
| Poco frecuentes                              | ESTAR + (G-H) | <b>75,40%</b> | 16,90%                 | <b>7,70%</b>                     |

Además, en este mismo ámbito, el porcentaje de respuestas erróneas con *ser* aumenta significativamente cuando *estar* se combina con los adjetivos frecuentes (21,50% vs 16,90%), mientras que cuando la respuesta errónea es con [*ser/estar*] la diferencia resulta casi inapreciable (7,70% vs 7,60%).

El p-valor de la prueba de independencia chi cuadrado sale significativo también en este caso ( $p < 0,05$ ), por lo tanto podemos aceptar la hipótesis de dependencia entre las variables consideradas.

De manera que, a la luz de los datos observados, y en respuesta a las preguntas de investigación que nos planteábamos en esta sección, podemos confirmar que existe una relación significativa de dependencia entre el grado de frecuencia de los adjetivos y la (in)corrección de las respuestas dadas por los informantes con uno u otro verbo. En este sentido, puede concluirse que, en los dos ámbitos semánticos, la mayor frecuencia de los adjetivos favorece la corrección de las respuestas con *ser*, mientras que, por el contrario, los adjetivos de baja frecuencia favorecen la corrección con *estar*. A este

respecto, nuestra hipótesis (C1) de que los adjetivos frecuentes —a diferencia de los poco frecuentes— pudieran favorecer la corrección de las respuestas con ambos verbos se revela solo parcialmente correcta, dado que resultaría aplicable únicamente a las respuestas con *ser*.

Respecto a la distribución de respuestas erróneas, puede concluirse también que, en los dos ámbitos semánticos, la menor frecuencia de los adjetivos favorece la incorrección con el verbo *ser*, mientras que la mayor frecuencia favorece la incorrección con *estar*.

Una posible interpretación para explicar este conjunto de datos es considerar que los informantes están poniendo en práctica una estrategia “de familiaridad” consistente en relacionar con *ser*, el verbo no marcado, aquellos adjetivos que —como resultado de su mayor frecuencia— les resultan familiares e identifican con facilidad, reservando *estar*, el verbo marcado y considerado problemático, para aquellos menos comunes y poco familiares.

En cuanto a la hipótesis C2, relativa al grado de dificultad que podría suponer para los aprendices la distinta combinatoria de *ser/estar* con adjetivos de mayor o menor frecuencia, nuestra propuesta de partida suponía el siguiente orden creciente de dificultad: 1) [SER + adjetivo frecuente] > 2) [SER + adjetivo poco frecuente] > 3) [ESTAR + adjetivo frecuente] > 4) [ESTAR + adjetivo poco frecuente]. No obstante, y a la luz de los datos que acabamos de presentar, la hipótesis debería modificarse como se ilustra en la figura 4.9, dado que, como se ha podido comprobar, la combinación del verbo *estar* con los adjetivos frecuentes ocasiona un mayor porcentaje de errores que cuando se combina con adjetivos poco frecuentes.

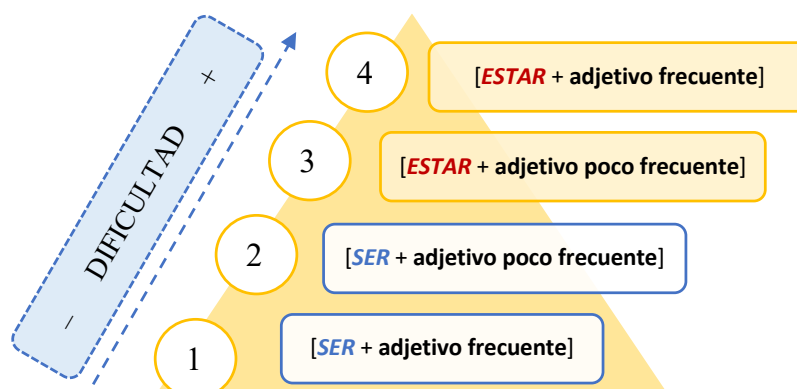


Figura 4.9. Escala modificada de dificultad en la selección de [*ser/estar* + adjetivo]

Por último, señalamos también que un análisis global de cada categoría semántica por verbo (tablas 4.28 y 4.30 y tablas 4.29 y 4.31 entre sí) permite observar cómo, en ambos casos, el desempeño general de los informantes resulta siempre mejor en los contextos que requieren *ser* que en aquellos que requieren *estar*, lo que viene a corroborar la mayor dificultad que entrañan para los aprendices los contextos de marco individual.

#### 4.3.2.4 Preguntas del bloque D

¿De qué manera incide el carácter animado o inanimado del sujeto en la selección correcta o incorrecta de uno u otro verbo? ¿Hay mayor porcentaje de aciertos/errores cuando el sujeto es animado o inanimado? ¿Se dan más aciertos o errores con *ser* o con *estar* por tipología de sujeto?

- **Hipótesis D1:** sería esperable que los sujetos animados favorecieran la corrección de las respuestas, mientras que los inanimados podrían desfavorecerla.
- **Hipótesis D2:** es plausible que, con ambos tipos de sujeto, resulten más numerosos los errores con el verbo *estar* que con *ser*.

#### ⇒ ANÁLISIS

Los datos sobre la distribución general de aciertos y errores por tipo de sujeto (tabla 4.32) indican claramente que el porcentaje de respuestas correctas es mayor cuando el sujeto en cuestión es animado que cuando no lo es (**52,90%** vs 47,10%). Por el contrario, el número de errores aumenta considerablemente cuando los sujetos son inanimados (**61,40%** vs 38,60%).

Tabla 4.32. Distribución general de aciertos y errores por tipo de sujeto

| RESPUESTAS  | SUJETO ANIMADO | SUJETO INANIMADO |
|-------------|----------------|------------------|
| Correctas   | <b>52,90%</b>  | 47,10%           |
| Incorrectas | 38,60%         | <b>61,40%</b>    |

La prueba de chi-cuadrado resulta significativa ( $p < 0,05$ ), por lo que podemos aceptar la hipótesis de dependencia entre las variables consideradas: 1) (in)corrección de la respuesta y 2) tipología del sujeto.

Cuando se desglosan los datos anteriores para analizar la distribución de aciertos y errores por verbo y tipología de sujeto, la prueba de chi-cuadrado también resulta significativa ( $p < 0,05$ ), confirmando la relación de dependencia entre las variables consideradas: 1) (in)corrección, 2) respuesta del estudiante y 3) tipología de sujeto. En efecto, la distribución de aciertos con *ser* y *estar* (Gráfico 4.4) evidencia que, tanto con uno como con otro verbo, el porcentaje de aciertos con sujetos animados supera siempre el de aciertos con sujetos inanimados.

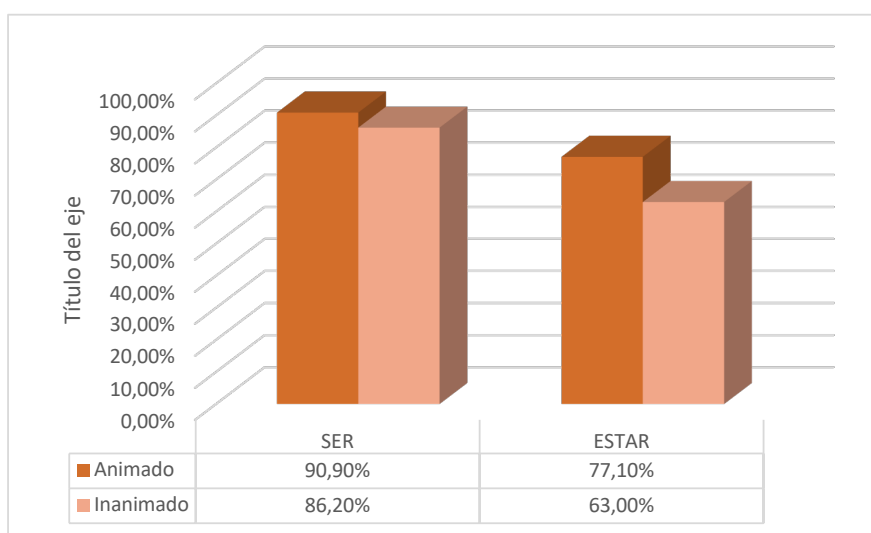


Gráfico 4.4. Distribución de aciertos por verbo y tipología de sujeto

En ambos casos los informantes responden correctamente en mayor medida cuando los sujetos son animados que cuando no lo son —90,90% vs 86,20% en el caso de *ser* y 77,10% vs 63% en el caso de *estar*—, si bien, con ambos tipos de sujeto, prevalecen las respuestas correctas con *ser*. Además, analizando las respuestas erróneas (tabla 4.33), puede observarse también cómo, en todos los casos, hay un mayor porcentaje de errores con sujetos inanimados que con sujetos animados.



Tabla 4.33. Distribución de errores por verbo y tipo de sujeto

| ERRORES        |                                         |              |                  |                                           |              |
|----------------|-----------------------------------------|--------------|------------------|-------------------------------------------|--------------|
| Con <i>ser</i> | Animado                                 | Inanimado    | Con <i>estar</i> | Animado                                   | Inanimado    |
|                | <i>estar</i> en lugar de <i>ser</i>     |              |                  | <i>ser</i> en lugar de <i>estar</i>       |              |
|                | 5,8%                                    | <b>9,2%</b>  |                  | 16,4%                                     | <b>27,7%</b> |
|                | <i>ser/estar</i> en lugar de <i>ser</i> |              |                  | <i>ser/estar</i> en lugar de <i>estar</i> |              |
|                | 3,4%                                    | <b>4,6%</b>  |                  | 6,5%                                      | <b>9,3%</b>  |
|                |                                         |              |                  |                                           |              |
| Total:         | 9,2%                                    | <b>13,8%</b> | Total:           | 22,9%                                     | <b>37%</b>   |

Por otro lado, se aprecia siempre —independientemente del carácter (in)animado del sujeto— un mayor número de errores con el verbo *estar* que con el verbo *ser*.

A continuación, recogemos la distribución detallada de aciertos y errores con los verbos *ser* y *estar* en su combinación con los distintos adjetivos y el carácter (in)animado del sujeto. Presentamos en primer lugar las tablas relacionadas con el verbo *ser* (tabla 4.34 y 4.35), para pasar posteriormente al verbo *estar* (tablas 4.36 y 4.37). En ambos casos se analizan primero los datos referidos a los aciertos y, en segundo lugar, aquellos que tienen que ver con los errores. El orden de presentación, tanto de unos como de otros, es decreciente.

Tabla 4.34. Comparativa de aciertos con *ser* por adjetivo y tipo de sujeto

| [ <i>Ser</i> + adjetivo]   | Aciertos con sujeto <b>animado</b> | [ <i>Ser</i> + adjetivo]   | Aciertos con sujeto inanimado |
|----------------------------|------------------------------------|----------------------------|-------------------------------|
| [ <i>Ser</i> + alto]       | 99%                                | [ <i>Ser</i> + tranquilo]  | 97,70%                        |
| [ <i>Ser</i> + pálido]     | 98,30%                             | [ <i>Ser</i> + triste]     | <b>94,20%</b>                 |
| [ <i>Ser</i> + grande]     | 98,30%                             | [ <i>Ser</i> + alto]       | 88,40%                        |
| [ <i>Ser</i> + parlanchín] | 97,10%                             | [ <i>Ser</i> + pálido]     | 87,20%                        |
| [ <i>Ser</i> + tranquilo]  | 94,80%                             | [ <i>Ser</i> + grande]     | 87,20%                        |
| [ <i>Ser</i> + cojo]       | 87,80%                             | [ <i>Ser</i> + parlanchín] | 84,20%                        |
| [ <i>Ser</i> + vago]       | 82,00%                             | [ <i>Ser</i> + cojo]       | 83,10%                        |
| [ <i>Ser</i> + triste]     | <b>69,80%</b>                      | [ <i>Ser</i> + vago]       | 67,40%                        |

Como puede apreciarse en 4.34, con el verbo *ser* el porcentaje de aciertos con sujetos animados supera al de aciertos con sujetos inanimados, excepto en el caso de *triste* [94,20% vs 69,80%].

Tabla 4.35. Comparativa de errores con *ser* por adjetivo y tipo de sujeto

| [ <i>Ser</i> + adjetivo]   | Errores con sujeto <b>animado</b> | [ <i>Ser</i> + adjetivo]   | Errores con sujeto inanimado |
|----------------------------|-----------------------------------|----------------------------|------------------------------|
| [ <i>Ser</i> + triste]     | <b>30,20%</b>                     | [ <i>Ser</i> + vago]       | 32,60%                       |
| [ <i>Ser</i> + vago]       | 18%                               | [ <i>Ser</i> + cojo]       | 16,90%                       |
| [ <i>Ser</i> + cojo]       | 12,20%                            | [ <i>Ser</i> + parlanchín] | 15,80%                       |
| [ <i>Ser</i> + tranquilo]  | <b>5,20%</b>                      | [ <i>Ser</i> + grande]     | 12,80%                       |
| [ <i>Ser</i> + parlanchín] | 2,90%                             | [ <i>Ser</i> + pálido]     | 12,80%                       |
| [ <i>Ser</i> + grande]     | 1,70%                             | [ <i>Ser</i> + alto]       | 11,60%                       |
| [ <i>Ser</i> + pálido]     | 1,70%                             | [ <i>Ser</i> + triste]     | <b>5,80%</b>                 |
| [ <i>Ser</i> + alto]       | 1%                                | [ <i>Ser</i> + tranquilo]  | <b>2,30%</b>                 |

Por otro lado, en 4.35, se aprecia también cómo con *ser* hay mayor número de errores cuando los sujetos son inanimados, excepto en el caso de los adjetivos *triste* y

*tranquilo*, que presentan un mayor porcentaje de error con sujetos animados que inanimados —30,20% vs 5,80% y 5,20% vs 2,30%, respectivamente—.

Tabla 4.36. Comparativa de aciertos con *estar* por verbo y tipo de sujeto.

| [Estar + adjetivo]   | Aciertos con sujeto animado | [Estar + adjetivo]   | Aciertos con sujeto inanimado |
|----------------------|-----------------------------|----------------------|-------------------------------|
| [Estar + cojo]       | 90,10%                      | [Estar + vago]       | <b>88,40%</b>                 |
| [Estar + tranquilo]  | 89,50%                      | [Estar + parlanchín] | <b>79,70%</b>                 |
| [Estar + alto]       | 88,40%                      | [Estar + pálido]     | 70,90%                        |
| [Estar + pálido]     | 80,20%                      | [Estar + tranquilo]  | 64%                           |
| [Estar + triste]     | 79,50%                      | [Estar + cojo]       | 61%                           |
| [Estar + parlanchín] | <b>70%</b>                  | [Estar + grande]     | 51,20%                        |
| [Estar + vago]       | <b>64%</b>                  | [Estar + triste]     | 50,60%                        |
| [Estar + grande]     | 54,80%                      | [Estar + alto]       | 39%                           |

Como en el caso de *ser*, también en 4.36 se observa que, con *estar*, el número de aciertos es mayor con sujetos animados que inanimados, excepto con los adjetivos *parlanchín* y *vago*, con los cuales resulta mayor el porcentaje de aciertos con sujeto inanimado que animado (79,70% vs 70% y 88,40% vs 64%, respectivamente).

Por último, el análisis de errores con *estar* (tabla 4.37) confirma también un mayor número de errores cuando este verbo se combina con sujetos inanimados, excepto con los adjetivos *parlanchín* y *vago*, con los que el porcentaje de errores, consecuentemente con los datos de 4.36, es más elevado si el sujeto es animado (30% vs 20,30% y 36% vs 11,60%, respectivamente).

Tabla 4.37 Comparativa de errores con *estar* por verbo y tipo de sujeto.

| [Estar + adjetivo]   | Errores con sujeto animado | [Estar + adjetivo]   | Errores con sujeto inanimado |
|----------------------|----------------------------|----------------------|------------------------------|
| [Estar + grande]     | 45,20%                     | [Estar + alto]       | 61%                          |
| [Estar + vago]       | <b>36%</b>                 | [Estar + triste]     | 49,40%                       |
| [Estar + parlanchín] | <b>30%</b>                 | [Estar + grande]     | 48,80%                       |
| [Estar + triste]     | 20,50%                     | [Estar + cojo]       | 39%                          |
| [Estar + pálido]     | 19,80%                     | [Estar + tranquilo]  | 36,00%                       |
| [Estar + alto]       | 11,60%                     | [Estar + pálido]     | 29,10%                       |
| [Estar + tranquilo]  | 10,50%                     | [Estar + parlanchín] | <b>20,30%</b>                |
| [Estar + cojo]       | 9,90%                      | [Estar + vago]       | <b>11,60%</b>                |

A modo de recopilación, en 4.38 recogemos una clasificación general de resultados por orden descendiente de aciertos y ascendente de errores. En la tabla se indica también la combinatoria de los distintos adjetivos con uno u otro verbo, así como la especificidad de cada sujeto y su carácter animado o inanimado.

Tabla 4.38. Clasificación general de aciertos y errores por tipo de sujeto

| Orden | [Verbo + adjetivo] | Sujeto      | Tipo de sujeto | % aciertos | % errores |
|-------|--------------------|-------------|----------------|------------|-----------|
| 1     | Ser + alto         | Jugadores   | A              | 99,00%     | 1,00%     |
| 2     | Ser + pálido       | Finlandeses | A              | 98,30%     | 1,70%     |
| 3     | Ser + grande       | Mastín      | A              | 98,30%     | 1,70%     |
| 4     | Ser + tranquilo    | Playa       | I              | 97,70%     | 2,30%     |
| 5     | Ser + parlanchín   | Argentinos  | A              | 97,10%     | 2,90%     |
| 6     | Ser + tranquilo    | Mario       | A              | 94,80%     | 5,20%     |
| 7     | Ser + triste       | Navidades   | I              | 94,20%     | 5,80%     |
| 8     | Estar + cojo       | Quique      | A              | 90,10%     | 9,90%     |
| 9     | Estar + tranquilo  | Nosotros    | A              | 89,50%     | 10,50%    |
| 10    | Ser + alto         | Marea       | I              | 88,40%     | 11,60%    |
| 11    | Estar + alto       | Nosotros    | A              | 88,40%     | 11,60%    |

|    |                    |           |   |        |        |
|----|--------------------|-----------|---|--------|--------|
| 12 | Estar + vago       | Cerebro   | I | 88,40% | 11,60% |
| 13 | Ser + cojo         | Gato      | A | 87,80% | 12,20% |
| 14 | Ser + pálido       | Vino      | I | 87,20% | 12,80% |
| 15 | Ser + grande       | Casa      | I | 87,20% | 12,80% |
| 16 | Ser + parlanchín   | Altavoz   | I | 84,20% | 15,80% |
| 17 | Ser + cojo         | Mentiras  | I | 83,10% | 16,90% |
| 18 | Ser + vago         | Yo        | A | 82,00% | 18,00% |
| 19 | Estar + pálido     | Tú        | A | 80,20% | 19,80% |
| 20 | Estar + parlanchín | GPS       | I | 79,70% | 20,30% |
| 21 | Estar + triste     | Verónica  | A | 79,50% | 20,50% |
| 22 | Estar + pálido     | Mayonesa  | I | 70,90% | 29,10% |
| 23 | Estar + parlanchín | Loro      | A | 70,00% | 30,00% |
| 24 | Ser + triste       | Roberto   | A | 69,80% | 30,20% |
| 25 | Ser + vago         | Ordenador | I | 67,40% | 32,60% |
| 26 | Estar + vago       | Hijo      | A | 64,00% | 36,00% |
| 27 | Estar + tranquilo  | Ciudad    | I | 64,00% | 36,00% |
| 28 | Estar + cojo       | Silla     | I | 61,00% | 39,00% |
| 29 | Estar + grande     | Planta    | A | 54,80% | 45,20% |
| 30 | Estar + grande     | Suflé     | I | 51,20% | 48,80% |
| 31 | Estar + triste     | Tarde     | I | 50,60% | 49,40% |
| 32 | Estar + alto       | Edificio  | I | 39,00% | 61,00% |

La realización adicional de una prueba de regresión logística binaria (tabla 4.39)<sup>228</sup> señala que el carácter animado del sujeto se presenta como una de las cuatro variables independientes significativas que, en su conjunto, contribuyen a predecir y explicar la variable dependiente *corrección de la respuesta*. El carácter animado del

---

<sup>228</sup> Se trata de una prueba estadística utilizada cuando se desea conocer la relación entre una variable dependiente cualitativa dicotómica (en nuestro caso, *respuesta (in)correcta*) y una serie de otras posibles variables.

sujeto resulta ser la segunda variable de mayor influencia dentro de la prueba de regresión<sup>229</sup>.

Tabla 4.39. Variable *sujeto animado* en prueba de regresión logística binaria

|      |                               |        | Error    |         |    |      | 95% C.I. para |          |       |
|------|-------------------------------|--------|----------|---------|----|------|---------------|----------|-------|
|      |                               | B      | estándar | Wald    | Gl | Sig. | Exp(B)        | EXP(B)   |       |
|      |                               |        |          |         |    |      | Inferior      | Superior |       |
| Paso | SEXO                          | ,201   | ,095     | 4,472   | 1  | ,034 | 1,223         | 1,015    | 1,474 |
| 5ª   | AÑOS DE ESPAÑOL (UNIVERSIDAD) | ,100   | ,035     | 7,985   | 1  | ,005 | 1,105         | 1,031    | 1,185 |
|      | GRADO SEGURIDAD RESPUESTA     | -1,020 | ,052     | 387,468 | 1  | ,000 | ,360          | ,326     | ,399  |
|      | SUJETO ANIMADO                | ,498   | ,071     | 48,761  | 1  | ,000 | 1,645         | 1,430    | 1,891 |
|      | Constante                     | 2,501  | ,213     | 138,215 | 1  | ,000 | 12,196        |          |       |

De manera que podemos concluir —confirmando la hipótesis D1— que el carácter animado del sujeto juega un papel decisivo en relación con la corrección de las respuestas dadas por los informantes. Los sujetos animados favorecen claramente la corrección de las respuestas en mayor medida que los inanimados, tanto con el verbo *ser* como con *estar*. Asimismo, puede confirmarse también la hipótesis D2, dado que, como hemos visto, independientemente del carácter (in)animado del sujeto que los acompaña, los errores con el verbo *estar* resultan siempre más numerosos que con *ser*.

#### 4.3.3 Grado de seguridad de la respuesta y validación de los datos.

En esta sección, tal y como anticipábamos en (4.2.1.1), nos hemos interrogado sobre qué puede decirnos el grado de seguridad con el que los informantes han marcado sus respuestas en el test respecto a la (in)corrección de las mismas. Hemos tratado de comprobar si este recurso puede ser utilizado como instrumento para la validación de

<sup>229</sup> El grado de influencia de la variante independiente sobre la variable dependiente viene dado por el coeficiente B (primera columna a la izquierda de la tabla 4.39). Cuanto mayor es su valor —tanto en positivo como en negativo—, mayor es el peso de la variable dentro de la prueba. En función de su coeficiente, el peso de las variables —de mayor a menor— es el siguiente: 1) grado de seguridad en la respuesta de los informantes, 2) carácter animado del sujeto, 3) sexo de los informantes y 4) años de estudio de español en la universidad.

En relación con la variable sexo, además del resultado de la prueba de regresión logística, la prueba de chi cuadrado confirma que existe una relación de dependencia ( $p < 0,05$ ) entre las variables (in)corrección de la respuesta y sexo de los informantes. En efecto, las mujeres responden correctamente en mayor proporción que los hombres (79,8% vs 76,9%), además de cometer menos errores que ellos (23,1% vs 20,2%).

los datos obtenidos, o, lo que es lo mismo, si puede establecerse alguna correspondencia entre el grado de seguridad de las respuestas proporcionadas por los informantes y su efectiva (in)corrección, lo que permitiría descartar en gran medida el efecto *respuesta aleatoria*, típico de los test de respuesta múltiple como el utilizado en esta investigación.

Con este propósito, hemos puesto en relación las variables *(in)corrección de la respuesta* y *grado de seguridad*, tal y como puede observarse en el gráfico 4.5.

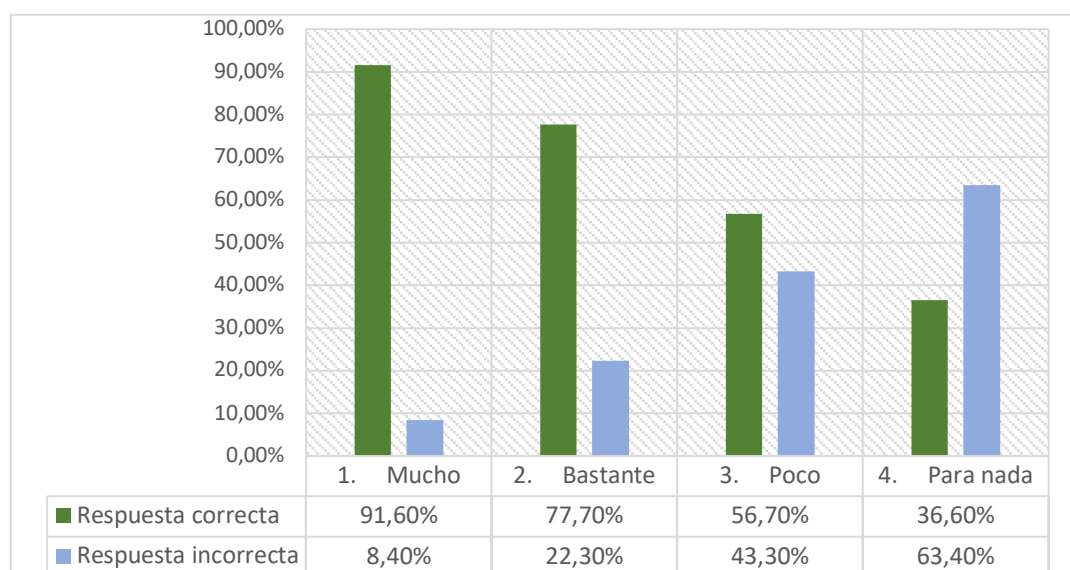


Gráfico 4.5 Relación entre la (in)corrección y el grado de seguridad de los informantes

Como puede apreciarse, el porcentaje de corrección resulta directamente proporcional al grado de seguridad con el que los informantes han dado sus respuestas. Así, cuando declaran haber respondido a las preguntas del test con mucha o bastante seguridad, el porcentaje de corrección alcanza el 91,6% y el 77,7%, respectivamente<sup>230</sup>; por el contrario, cuando declaran estar poco o nada seguros, los porcentajes de corrección descienden hasta el 56,7% y el 36,6%. Asimismo, el porcentaje de incorrección es inversamente proporcional al grado de seguridad que los informantes manifiestan en sus respuestas, de manera que, a medida que declaran responder con menos seguridad, aumenta el porcentaje de errores que cometen. La

<sup>230</sup> El adverbio *bastante* ha de interpretarse aquí en su significado de *suficiente* (acepción 1 RAE), no de *abundante* (acepción 2 RAE). Esta última acepción es solo marginal en el italiano *abbastanza*, adverbio que los informantes italianos encontraron en el test como opción de respuesta.

prueba de chi-cuadrado resulta significativa a este respecto ( $p < 0,05$ ), razón por la que podemos aceptar la hipótesis de la dependencia entre las variables consideradas.

Por otro lado, cuando se analizan las respuestas correctas por verbo (Tabla 4.40), se observa que, únicamente cuando los informantes declaran tener un alto grado de seguridad en sus respuestas (*mucho*) lo hacen en mayor medida en aquellos contextos que requieren *ser* que en los que requieren *estar* (60,6% vs 39,4%). Este dato corrobora la idea de que son prevalentemente los contextos con [*estar* + adjetivo] los que resultan particularmente difíciles para los aprendices y, consecuentemente, aquellos que despiertan un mayor grado de incertidumbre en sus respuestas.

Tabla 4.40. Proporción de aciertos por verbo y grado de seguridad en la respuesta

| Grado de seguridad | Respuestas correctas con <i>ser</i> | Respuesta correcta con <i>estar</i> |
|--------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|
| Mucho              | <b>60,6%</b>                        | 39,4%                               |
| Bastante           | 45,9%                               | <b>54,1%</b>                        |
| Poco               | 38,9%                               | <b>61,1%</b>                        |
| Nada               | 41,5%                               | <b>58,5%</b>                        |

Si se observan las respuestas en función del sexo de los informantes (gráfico 4.6), es posible notar cómo los hombres expresan en mayor medida que las mujeres tanto un alto grado de seguridad en la respuesta —*mucho*— como de inseguridad —*para nada*—, mientras que las mujeres se decantan en mayor medida que los hombres por los grados intermedios de la escala —*bastante* y *poco*—.



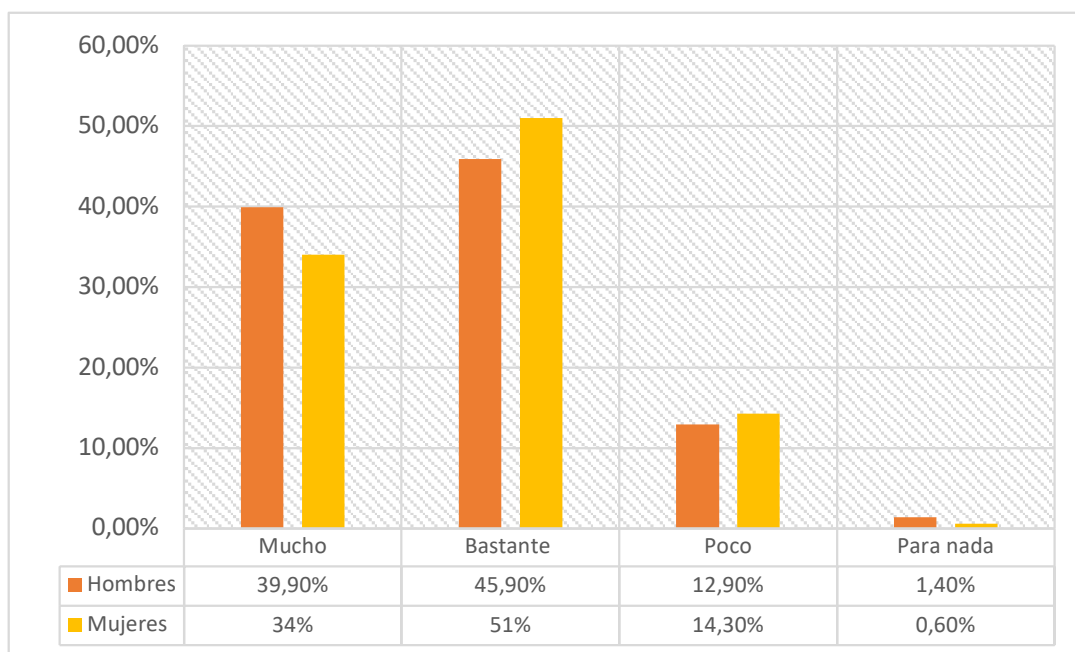


Gráfico 4.6. Grado de seguridad de la respuesta por sexo

La prueba de regresión logística binaria (tabla 4.41) confirma también que el grado de seguridad de la respuesta forma parte del grupo de cuatro variables independientes que contribuyen a predecir y a explicar la variable dependiente *corrección de la respuesta*, tratándose, como hemos mencionado anteriormente, de la más influyente y de mayor peso dentro de la prueba en cuestión.

Tabla 4.41. Variable *grado de seguridad* en prueba de regresión logística binaria

|      |                               |        | Error    |         |    |      |        | 95% C.I. para |          |
|------|-------------------------------|--------|----------|---------|----|------|--------|---------------|----------|
|      |                               | B      | estándar | Wald    | Gl | Sig. | Exp(B) | EXP(B)        |          |
|      |                               |        |          |         |    |      |        | Inferior      | Superior |
| Paso | SEXO                          | ,201   | ,095     | 4,472   | 1  | ,034 | 1,223  | 1,015         | 1,474    |
| 5ª   | AÑOS DE ESPAÑOL (UNIVERSIDAD) | ,100   | ,035     | 7,985   | 1  | ,005 | 1,105  | 1,031         | 1,185    |
|      | GRADO SEGURIDAD RESPUESTA     | -1,020 | ,052     | 387,468 | 1  | ,000 | ,360   | ,326          | ,399     |
|      | SUJETO ANIMADO                | ,498   | ,071     | 48,761  | 1  | ,000 | 1,645  | 1,430         | 1,891    |
|      | Constante                     | 2,501  | ,213     | 138,215 | 1  | ,000 | 12,196 |               |          |

De manera que podemos concluir confirmando que el grado de seguridad de la respuesta constituye un indicador válido de la fiabilidad con la que los alumnos han dado sus respuestas. Es decir, los resultados obtenidos indican que la elección de las

respuestas por parte de los informantes no puede considerarse meramente casual o aleatoria y que, por tanto, el recurso metodológico introducido en el test con la intención de validar los datos obtenidos ha resultado eficaz.

#### **4.4 Resumen y conclusiones finales**

En la primera parte de este capítulo hemos presentado las características y objetivos de nuestro estudio, encaminado a explorar la interlengua de los estudiantes universitarios italianos de ELE, en concreto por lo que se refiere a la incidencia que pueden tener en la adquisición de [*ser/estar* + adjetivo] factores como: 1) el bagaje de años de estudio de ELE por parte de los informantes, 2) el ámbito semántico al que pertenecen los adjetivos 3) el grado de frecuencia de dichos adjetivos y 4) el carácter (in)animado del sujeto con el que se combinan ambos verbos. Tras haber planteado nuestras preguntas de investigación, hemos presentado y justificado tanto el corpus sobre el que se ha realizado la indagación como el test creado expresamente para la elicitación de datos.

En la segunda parte, y al hilo de las preguntas de investigación planteadas en la primera parte, hemos procedido a presentar los resultados del análisis estadístico al que han sido sometidos los datos recogidos. Exponemos en las próximas líneas, a modo de recapitulación, las principales conclusiones que se desprenden de nuestro análisis, así como de la interrelación de lo expuesto hasta aquí con otras consideraciones recogidas en el capítulo dedicado a la adquisición de [*ser/estar* + adjetivo] (cap. 2):

- El rendimiento de los informantes a la hora de discriminar el uso correcto de [*ser/estar* + adjetivo] resultó satisfactorio en casi un 80% de los casos. El análisis de los datos indica que los universitarios italianos responden correctamente con mayor frecuencia con [*ser* + adjetivo] que con [*estar* + adjetivo], pero también que, cuando se equivocan, el porcentaje de errores con [*estar* + adjetivo] es significativamente mayor que con [*ser* + adjetivo]. En ambos casos, por tanto, los informantes, en líneas generales, demuestran tener mayores dificultades con [*estar* + adjetivo] que con [*ser* + adjetivo]. Estos datos resultan compatibles con la consideración de que *estar* es el verbo marcado de la pareja, y, por ende, un indicador más efectivo de la adquisición de la distinción por parte de los informantes.

- El tiempo de instrucción formal que han recibido los informantes dentro del sistema educativo italiano tiene una repercusión en la adquisición de [*ser/estar* + adjetivo], o, lo que es lo mismo, el progresivo incremento del número de años de exposición formal al español favorece la adquisición de la distinción. Los resultados demuestran que, si bien el número de aciertos con [*ser* + adjetivo] resulta siempre mayor que el de [*estar* + adjetivo] en cualquiera de los tres grupos considerados para el análisis, el aumento de años de instrucción formal comporta un progresivo equilibrio en la distribución de los aciertos con ambos verbos en la interlengua de los aprendices. Asimismo, y aunque la proporción de errores con [*estar* + adjetivo] resulte siempre significativamente mayor que la de [*ser* + adjetivo] en cualquier de los tres grupos analizados, la tendencia a largo plazo —entre los 9 y los 12 años de estudio— es la aproximación de los porcentajes de error entre uno y otro verbo, señal de que un tiempo prolongado de instrucción formal incide positivamente en la incorporación de la distinción en la interlengua de los aprendices. Estos resultados están en línea con distintos estudios adquisiciones (cap. 2) que, partiendo de otras lenguas nativas, confirman también la tendencia al aumento paulatino del uso correcto de [*estar* + adjetivo] a medida que crece el nivel de conocimiento del español de los aprendices.
- La capacidad de los informantes de interpretar correctamente los contextos del test se ve favorecida por la clase semántica a la que pertenecen los adjetivos que aparecen en dichos contextos. Si los adjetivos implicados pertenecen al ámbito de la descripción física, los informantes demuestran mayor facilidad para reconocer los contextos que requieren *ser* que aquellos que requieren *estar*. Por el contrario, cuando los adjetivos pertenecen al ámbito de la descripción caracterial, los contextos con *estar* les resultan más fáciles. Los respectivos porcentajes de error corroboran que, en el caso de los contextos con *ser*, el desempeño de los informantes es claramente inferior cuando los adjetivos pertenecen al ámbito de la descripción caracterial, mientras que, en los contextos con *estar*, la situación es la contraria, es decir, su actuación empeora considerablemente cuando los adjetivos pertenecen al ámbito de la descripción física. Estos resultados confirman la idea de que la clase a la que pertenece el adjetivo (*tipo*) constituye un elemento clave en el que se apoyan los aprendices de ELE a la hora de interpretar los contextos de [*ser/estar* + adjetivo] (Geeslin y Kanwit 2020).

- La frecuencia del adjetivo resulta ser un factor significativo en relación con la corrección o incorrección de las respuestas proporcionadas por los informantes a la hora de interpretar los contextos de [*ser/estar* + adjetivo]. Los datos de nuestro estudio revelan que los adjetivos de mayor frecuencia favorecen la corrección de los contextos con *ser*, tanto en el ámbito de la descripción física como en el de la descripción caracterial. Por el contrario, los de menor frecuencia favorecen la corrección de los contextos con *estar* en los dos ámbitos semánticos de indagación. Consecuentemente, cuando se examinan los errores con uno u otro verbo, la relación resulta ser inversamente proporcional, es decir, tanto en uno como en otro ámbito semántico, la mayor frecuencia del adjetivo favorece los errores con *estar*, mientras que su menor frecuencia favorece los errores con *ser*. Estos resultados podrían ser el reflejo de lo que hemos denominado una estrategia de familiaridad, es decir, una tendencia de los informantes a asociar con *ser* —verbo copulativo por defecto— los adjetivos que consideran familiares a causa de su mayor frecuencia en el *input* y con *estar* —verbo marcado y más problemático— aquellos otros que, por poco frecuentes, no les resultan familiares.
- La animacidad de los sujetos que se combinan con [*ser/estar* + adjetivo] es una variable que favorece la interpretación correcta tanto de los contextos que requieren *ser* como de aquellos que requieren *estar*. En efecto, los informantes manifiestan más dificultades cuando los sujetos son inanimados, aunque siempre en mayor medida con el verbo *estar* que con el verbo *ser*, lo que puede atribuirse a la mayor complejidad conceptual que supone la interpretación del carácter episódico-estativo característico de *estar*. En este sentido, además, el uso del verbo *estar* para indicar la propiedad atribuida al sujeto como fruto de la experimentación del conceptualizador (cap. 1), como en el caso de *Hoy el día está muy triste* o *La ciudad está muy tranquila* parece revestir particular dificultad para los aprendices.
- El recurso propuesto en el test de elicitación de datos para medir el grado de seguridad de las respuestas dadas por los informantes se ha demostrado un instrumento útil para validar los datos recogidos en nuestra investigación. En efecto, las pruebas estadísticas confirman la existencia de una relación significativa entre el grado de (in)seguridad de las respuestas y el de su (in)corrección.



## 5. CONSIDERACIONES PARA LA DIDÁCTICA DE [SER/ESTAR + ADJETIVO] A ESTUDIANTES ITALIANOS DE ELE

En este capítulo proponemos una serie de pautas encaminadas a facilitar la enseñanza de [*ser/estar* + adjetivo] a estudiantes italianos de ELE. El capítulo se encuentra dividido en dos partes. En la primera (5.1) se exponen algunas consideraciones de carácter general en torno al tratamiento didáctico de *ser* y *estar* desde la perspectiva de la GC. En la segunda, se examinan cuatro aspectos teórico-metodológicos relevantes a la hora de plantear una aproximación pedagógica a [*ser/estar* + adjetivo] destinada a aprendices italianos (5.2.1), además de ejemplificar su implementación mediante distintas actividades didácticas (5.2.2). El capítulo se cierra con una breve recapitulación y con las conclusiones (5.3).

### 5.1 Pautas para el tratamiento pedagógico de [*ser/estar*] según la GC

Como hemos podido ver en (2.4.1), la investigación adquisicional sobre *ser/estar* ofrece una imagen bastante clara de las principales fases por las que atraviesan la mayor parte de los estudiantes de ELE durante su proceso de aprendizaje de ambos verbos (Fig. 5.1)<sup>231</sup>.

---

<sup>231</sup> Tal y como comentábamos en el cap. 2 (conclusiones), creemos que puede descartarse la existencia de una fase inicial de omisión de la cópula, identificable, sin embargo, entre aprendices de español de otras nacionalidades. Una extensa práctica docente con discentes italianos, así como el análisis de los distintos corpus consultados para nuestro estudio (cap. 4) parecen confirmarlo.

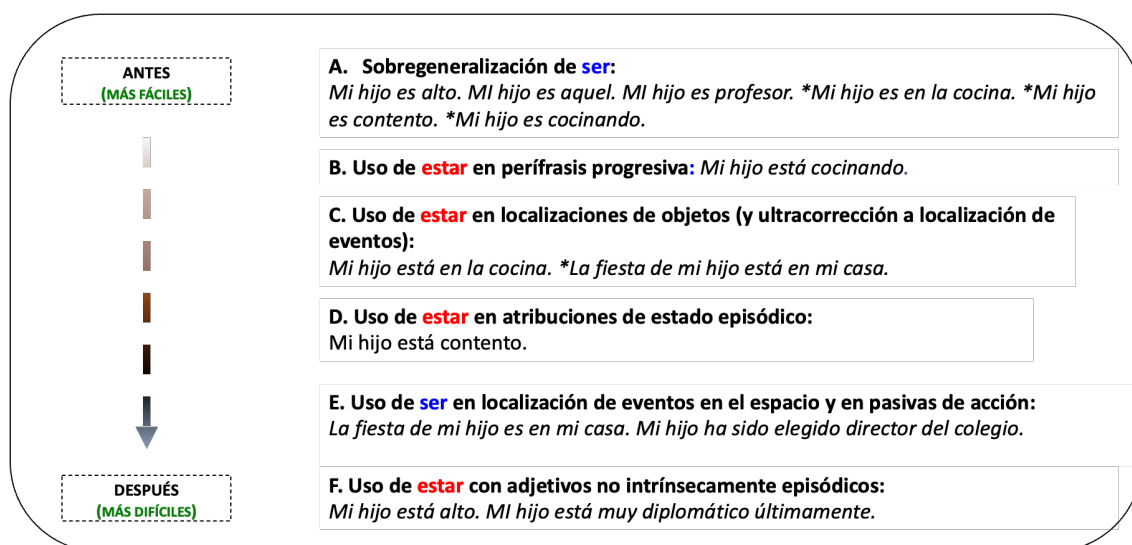


Fig. 5.1. Principales estadios de adquisición de [ser/estar + adjetivo] (cap. 2)

Por otro lado, es interesante observar cómo la secuencia de adquisición encuentra una notable correspondencia con la percepción que tienen muchos docentes de ELE del grado de dificultad que entrañan para sus estudiantes los distintos usos de *ser* y *estar* (Fig.5.2)<sup>232</sup>.

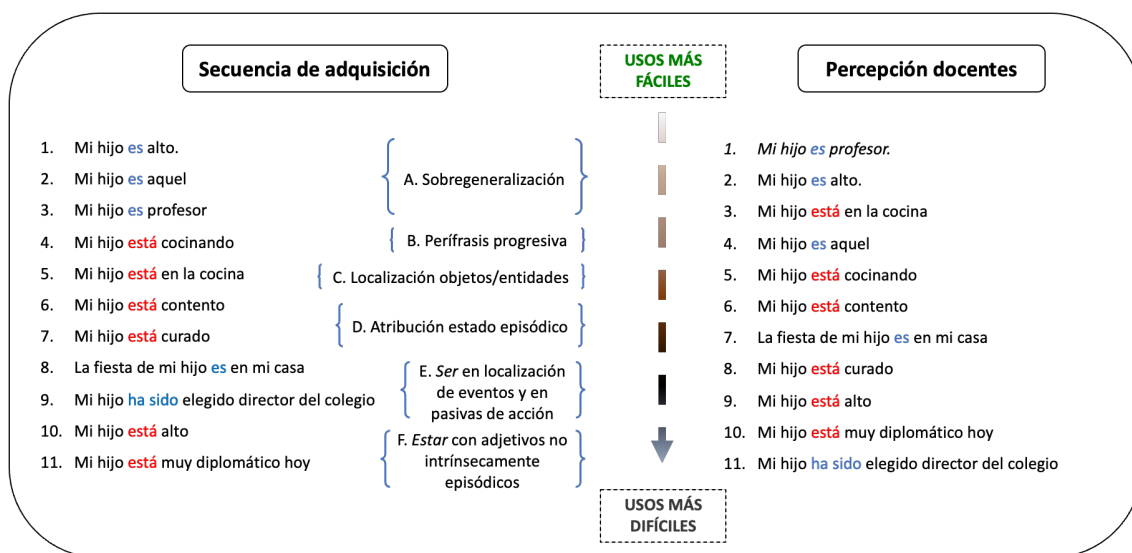


Fig. 5.2. Percepción de los docentes sobre la dificultad de aprendizaje de los usos de *ser* y *estar*

<sup>232</sup> La clasificación del grado de dificultad percibido por los docentes respecto al aprendizaje de los usos de *ser* y *estar* es el resultado del análisis de los datos recabados por A. Castañeda Castro durante un seminario formativo dirigido a docentes de ELE al que asistieron 94 participantes. El seminario, titulado *Un hilo para salir del laberinto de serás pero no estarás. Recursos para el tratamiento de ser y estar en el aula de ELE*, fue organizado por la Editorial Difusión y tuvo lugar el 14/10/2020.

Como puede observarse, hay un considerable paralelismo entre el grado de dificultad de adquisición de la mayor parte de los usos de *ser* y *estar* —recogidos en la columna de la izquierda— y el grado de dificultad de aprendizaje percibido por los docentes —en la columna de la derecha—, entre ellos los usos atributivos con *estar* (D: 6-7 vs 6-8 y F: 10-11 vs 9-10).

Parece conveniente y natural, por tanto, orientar el tratamiento pedagógico de ambos verbos teniendo en cuenta la secuencia de adquisición. A continuación —y partiendo de este supuesto— se proponen seis pautas para llevar a cabo un acercamiento didáctico eficaz a *ser* y *estar* (Castañeda Castro 2020) —con especial atención al uso de sus usos atributivos— sobre la base de la aproximación cognitiva vista en el capítulo 1:

1) combinar un acercamiento funcional de sus usos con valores de carácter general asociados a cada uno de los dos verbos (Fig. 5.3):

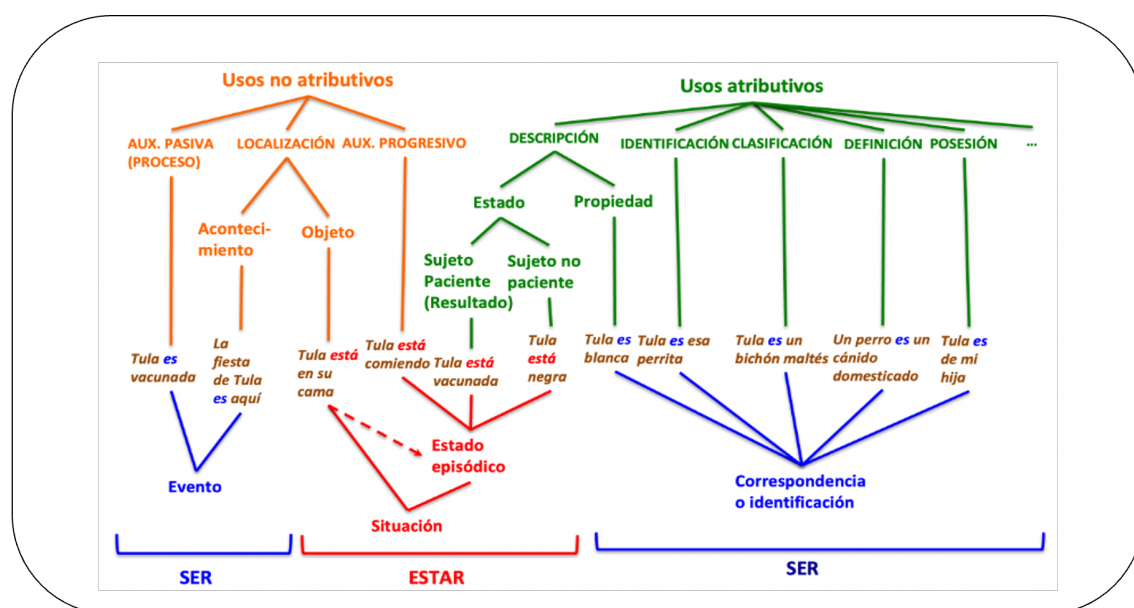


Figura 5.3. Mapa funcional de *ser/estar* (Castañeda Castro 2020)

En 5.3, se aprecia cómo buena parte de las funciones asociadas a los usos atributivos de estos dos verbos se relacionan con el valor básico de *correspondencia o identificación*, característico de *ser*, mientras que la otra parte lo hace con el de *estado episódico*, propio de *estar* (cap. 1). Una aproximación didáctica que combina funciones y valores básicos de *ser* y *estar* permite, por ejemplo, superar la escasa operatividad



didáctica que conlleva vincular, sin más, la función *descripción* con ambos verbos. Por el contrario, el añadido de un valor general para cada uno de ellos permite discriminar entre la descripción referida a una propiedad —atribuible por tanto a *ser*— y la descripción referida a un estado —atribuible tan solo a *estar*—.

Del mismo modo, entre los usos no atributivos, los valores de situación y estado episódico —asociables a *estar*— permiten dar cuenta, respectivamente, tanto de la localización de entidades físicas como de la perífrasis progresiva. Por último, la localización de acontecimientos y las pasivas de acción o proceso —opuestas a las de estados— pueden relacionarse también con el valor *evento*, atribuible a su vez al verbo *ser*.

## 2) Considerar *estar* como el verbo marcado de la pareja.

Como se ha mencionado en distintos momentos de este estudio (cap. 2 y 4), ha de considerarse *ser* como el verbo no marcado de la pareja, siendo el protagonista del proceso de sobregeneralización de la fase inicial de adquisición y el que, básicamente, se corresponde con el único verbo copulativo usado por defecto en otras lenguas. Por el contrario, *estar* constituye el verbo marcado, el que asume un peculiar valor estativo-episódico que se manifiesta en relación con ciertos usos —fundamentalmente atributivos— a partir de su valor locativo originario (cap.1).

## 3) En los usos atributivos, combinar los valores básicos de *ser* y *estar* con las clases de adjetivos con las que pueden aparecer.

Tabla 5.1. Clases de adjetivos y su combinación con *ser* y *estar* (Castañeda Castro 2018)

| TIPOS DE ADJETIVOS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | SER                                                                                                                                                                                     | ESTAR                                                                                                                                                          |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>I RELACIONALES O NO ESCALARES</b><br><b>–No cuantificables–</b><br><i>nacional, colombiano, oficial, portátil, mecánico, universitario, etc.</i>                                                                                                                                                                                                   | <b>Elección preferente</b><br><b>Interpretación absoluta.</b><br>Se tienen en cuenta otros objetos y otras clases.<br><i>Es francés</i> [de esa nacionalidad]                           | <b>Se reinterpretan como escalares.</b><br>Delimitados temporalmente por el contexto.<br><i>Estás muy francés hoy</i> [muy refinado]                           |
| <b>II ESCALARES –Cuantificables–</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                |
| <b>II. 1 No acotados</b><br><b>No delimitados. No implican fases</b><br><i>largo/corto, grande/pequeño, suave/áspero, azul, verde, rojo, etc.</i><br><br><b>No se usan en construcciones absolutas ni con <i>completamente</i> o <i>ligeramente</i></b><br><br><i>*Grande la puerta, pudimos entrar</i><br><i>*Completamente grande/pequeño, etc.</i> | <b>Interpretación absoluta.</b><br>Se tienen en cuenta otros objetos y otras clases.<br><br><i>Es alegre</i> [de carácter alegre]                                                       | <b>Interpretación relativa.</b><br>Se implica un cambio, otros estados distintos del mismo sujeto.<br><br><i>Está alegre</i> [en ese estado emocional]         |
| <b>II. 2 Acotados</b><br><b>Delimitados. Implican fases</b><br><i>abierto/cerrado, seco/húmedo, lleno/vacio, etc.</i><br><br><b>Se usan en construcciones absolutas y con <i>completamente</i> o <i>ligeramente</i></b><br><br><i>Completamente seco / Ligeramente húmedo, etc.</i>                                                                   | <b>Se reinterpretan como clasificadores, no delimitados o sin fases.</b><br><br><i>Es abierto</i> [de carácter extravertido]<br><i>Es seco</i> [poco expresivo o afectuoso en el trato] | <b>Elección preferente</b><br><b>Interpretación de estado o episódica</b><br><br><i>Está abierto</i> [en esa situación]<br><i>Está seco</i> [sin ninguna agua] |

Bajo ciertos contextos sintácticos, es posible establecer varias categorías de adjetivos que, en su combinación con los valores básicos de *ser* o *estar*, son susceptibles de recibir diferentes interpretaciones (tabla 5.1). Así, los adjetivos pueden clasificarse, por una parte, en 1) relacionales o no escalares y, por otra, en 2) escalares. Los primeros no admiten la cuantificación, a diferencia de los segundos. Además, estos últimos pueden dividirse, a su vez, entre a) delimitados y b) no delimitados, en función de su capacidad de presentar o no fases.

El adjetivo *guapo*, por ejemplo, es un adjetivo escalar, puesto que resulta cuantificable, y no delimitado, ya que no admite fases, tal y como demuestra su incompatibilidad con construcciones absolutas o con los adverbios *completamente* o *ligeramente*: *\*una vez guapo, me fui*<sup>233</sup>; *\*completamente/ligeramente guapo, me fui*. Su combinación con *ser* da lugar a una interpretación absoluta que implica también a otros sujetos y categorías —es un sujeto de esos que destacan por su belleza—,

<sup>233</sup> La lectura admisible de este ejemplo es una interpretación metonímica equivalente a “una vez que me puse guapo”.

mientras que, con *estar*, la interpretación es relativa, es decir, se encuentra circunscrita a un estado episódico del propio sujeto —está guapo con esa corbata—.

4) Hacer uso de imágenes para representar tanto ejemplos prototípicos como valores generales.

En LC, el uso de las imágenes constituye una potente herramienta al servicio de la representación de un determinado contenido lingüístico-conceptual (cap.2). Mediante imágenes es posible intentar ilustrar, por ejemplo, la diferencia de interpretación que asumen ciertos adjetivos —bien como propiedades bien como estados— según se combinen con *ser* o con *estar*, como en la figura 5.4.

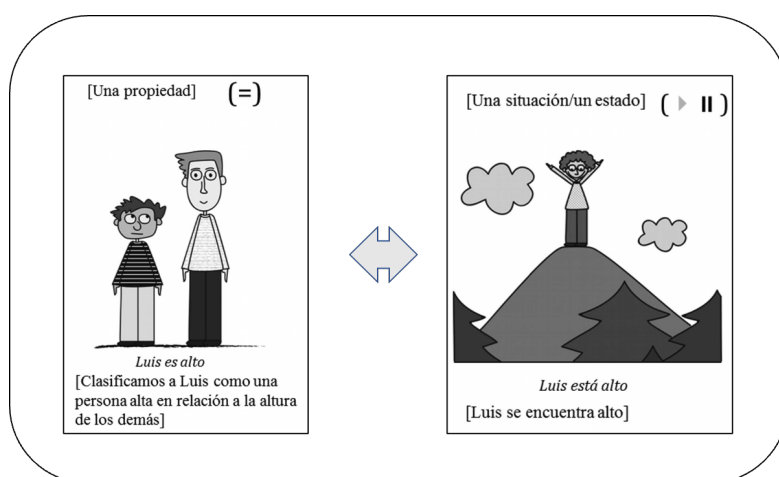


Figura 5.4. Contraste entre [*ser/estar* + alto] (Castañeda Castro, Ortega Olivares 2019: 141).

5) Tener presentes las metáforas y metonimias gramaticales con las que se pueden interrelacionar los distintos usos.

Tanto las metáforas como las metonimias pueden ser aplicadas en la interpretación y en la descripción de los cambios de significado de ciertos adjetivos combinables con *ser* y *estar*. Así, por ejemplo, cuando se dice que una persona *es abierta*, la identificación entre el sujeto y la propiedad a través del verbo *ser* tiene carácter metonímico, puesto que el adjetivo se predica de su carácter y no de la totalidad de la persona. Por otro lado, una persona que *está abierta* se encuentra en la posición voluntaria de favorecer la comunicación. En ambos casos, la apertura —

asociable en origen a un dominio de naturaleza física— ha de interpretarse aquí, metafóricamente, en relación con la predisposición caracterial de las personas: con *ser* como una propiedad adscribible al sujeto y con *estar* como un estado episódico en el que se encuentra dicho sujeto.

6) Presentar los usos según el grado de dificultad dentro de las secuencias de aprendizaje.

A la hora de proponer didácticamente la presentación de los usos de *ser* y *estar*, es conveniente respetar una secuencia de dificultad que permita relacionar progresivamente unos con otros, poniendo en evidencia los contrastes — especialmente en los usos atributivos—, tal y como se recoge en la figura 5.5.

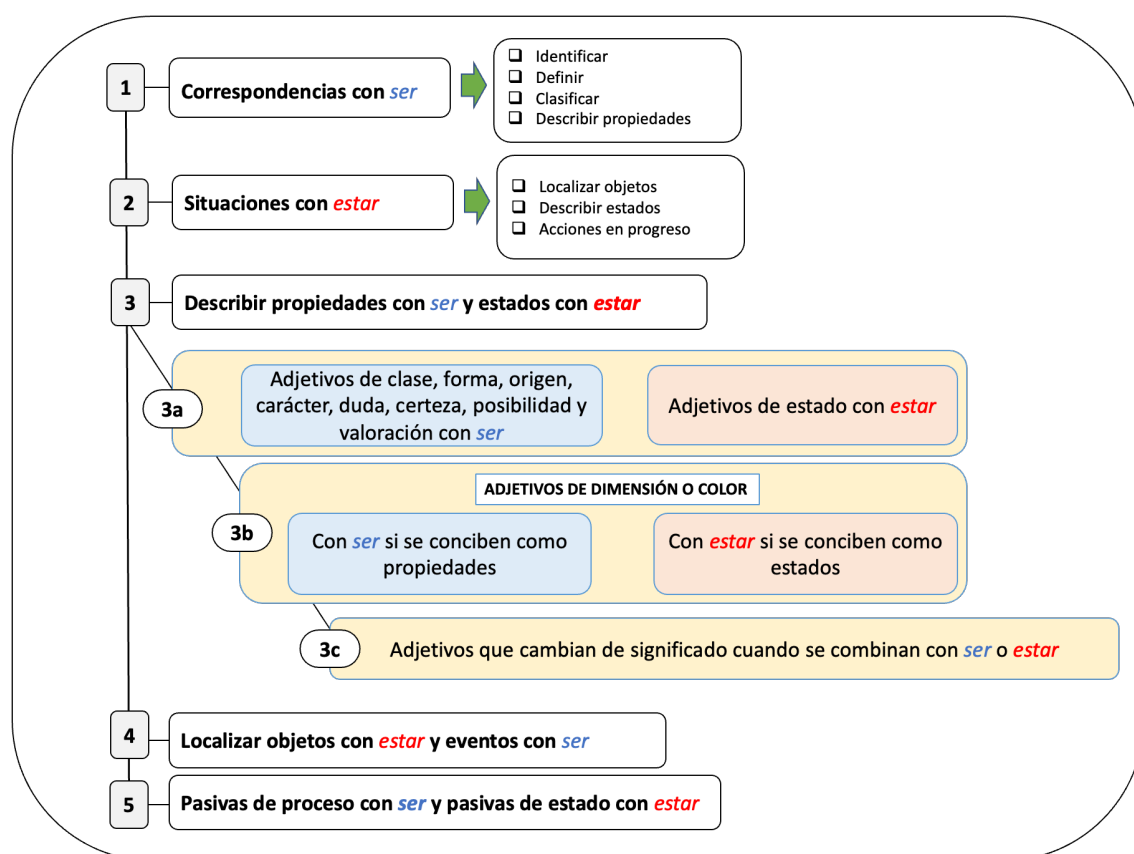


Figura 5.5. Propuesta de orden didáctico para *ser* y *estar* (Castañeda Castro 2020)

La propuesta parte de los usos atributivos de *ser* (1) para dar paso después al valor locativo de *estar* (2) y, de ahí, a los principales usos en los que este verbo asume

su característico valor episódico. Posteriormente, y a través de distintas tipologías de adjetivos, se sugiere ya una comparación explícita entre propiedades y estados (3). Por último, se introduce tanto la localización de eventos mediante *ser* (4) como el contraste entre pasivas de proceso y estado (5).

En la tabla 5.2 ilustramos la correspondencia entre el orden de tratamiento didáctico de esta propuesta y el nivel en el que aparecen dichos usos en el inventario gramatical del PCIC. Si bien es posible apreciar una notable simetría, el PCIC —tal y como comentábamos en (3.1)— sitúa [*ser/estar* + adjetivo] en un nivel B2 del MCER.

No obstante, la práctica docente nos dice que el contraste entre propiedades y estados se presta ya a ser introducido con naturalidad en un nivel más bajo, entre un A2+ y un B1, explotando en lo posible los adjetivos de descripción física y caracterial, dado que son adjetivos de temprana aparición en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Tabla 5.2. Propuesta de orden de presentación de *ser* y *estar* y correspondencias con el PCIC.

| ORDEN<br>PROPUESTA | PCIC  | Usos de <i>ser</i> y <i>estar</i>                                                                                                                                                                                                                      |
|--------------------|-------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1                  | A1    | ▪ <i>Ser</i> : Usos atributivos.                                                                                                                                                                                                                       |
| 2                  | A1 A2 | ▪ <i>Estar</i> : localizar objetos, describir estados, acciones en progreso                                                                                                                                                                            |
| 3                  | B2    | ▪ [ <i>Ser</i> vs <i>estar</i> ]: propiedades vs estados                                                                                                                                                                                               |
| 4                  | B2    | ▪ <i>Ser</i> : localización de eventos                                                                                                                                                                                                                 |
| 5                  | B2 C1 | ▪ [ <i>Ser</i> vs <i>estar</i> ]: pasiva de proceso vs pasiva de resultado                                                                                                                                                                             |
| ⇒ [3]              | C1    | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ [<i>Ser</i> vs <i>estar</i>]: propiedades vs estados con adjetivos valorativos que definen comportamientos (ej. <i>amable</i>)</li> <li>▪ <i>Estar</i>: usos coloquiales (<i>está interesante</i>)</li> </ul> |
|                    | C2    | ▪ <i>Estar</i> : casos de recategorización ( <i>hoy estás muy trabajador</i> )                                                                                                                                                                         |

Por otro lado, en el nivel C1, el PCIC también recoge: 1) el contraste entre propiedades y estados con adjetivos valorativos que indican comportamientos y 2) usos *coloquiales* de [*estar* + adjetivo]; a juzgar por el ejemplo con el que se ilustran (*está interesante*), estos últimos parece aludir a los casos de subjetivización (cap. 1).

Asimismo, en el nivel C2, se incluyen también los casos de recategorización con el verbo *estar*. Tanto unos como otros remiten a la oposición [propiedad vs estado] y, por consiguiente, son asimilables a la distinción presente en la opción 3 de la propuesta que realizamos aquí. Además, teniendo en cuenta nuestra consideración de anticipar la fase de contraste de los usos atributivos a los niveles A2+/B1, creemos que, consecuentemente, también estos casos pueden ser susceptibles de anticipación en la secuencia didáctica.

## **5.2 Pautas para la didáctica de [ser/estar + adjetivo] a estudiantes italianos**

En esta sección centramos nuestra atención en la didáctica de [ser/estar + adjetivo], poniendo el foco en la especificidad de los destinatarios de la instrucción gramatical. En primer lugar (5.2.1), y a la luz de lo visto tanto en los capítulos precedentes como en la sección anterior, nos detendremos en algunas cuestiones teórico-metodológicas que pueden dar pie al diseño y la construcción de potenciales propuestas didácticas. En segundo lugar (5.2.2), propondremos diferentes ejemplos de actividades para acercarse didácticamente a la distinción, subrayando que han sido pensadas con el único objetivo de ilustrar la funcionalidad de los presupuestos teóricos presentados con anterioridad y que, en ningún caso, se trata de actividades concebidas para un grupo meta concreto.

### **5.2.1 Consideraciones teórico-metodológicas para la creación de una propuesta didáctica.**

A continuación, proponemos algunas reflexiones encaminadas a favorecer una aproximación didáctica a [ser/estar + adjetivo] partiendo de las siguientes cuestiones teórico-metodológicas: 1) la hipótesis del *Thinking for speaking* y la técnica didáctica de la IP, 2) la adopción de un enfoque contrastivo explícito a partir de la L1 de los estudiantes, 3) la incidencia de los resultados obtenidos en nuestro estudio y 4) la cuestión de la variedad de español objeto de instrucción.

#### **1) Hipótesis del *Thinking for speaking* y empleo de la IP.**

En español, la dicotomía [ser/estar + adjetivo] constituye un reflejo lingüístico de la posibilidad conceptual de asociar un determinado sujeto con: 1) una propiedad —

estableciendo entre ambos algún tipo de correspondencia— o 2) un estado de carácter episódico. Para los hispanohablantes, esta distinción constituye una manifestación del proceso de *thinking for speaking* (2.1.1), es decir, un modo convencionalizado de responder a los requisitos atencionales y a los patrones conceptuales que les impone su lengua.

Los aprendices italófonos, que carecen de una oposición funcionalmente paralela a la del español, deben entender no solo en qué consisten esos requisitos atencionales y esa estructuración conceptual, sino también de qué manera se codifican dichos aspectos en la lengua meta. De manera que, uno de los objetivos fundamentales de una aproximación didáctica como la nuestra —que parte de un enfoque basado en el uso— es conducir a los aprendices hacia una operación de *rethinking for speaking* (2.2), favoreciendo una representación conceptual y una construcción alternativas para aquellos contextos atributivos que, desde la óptica de la L1, no requieren que se preste atención a la dicotomía *propiedad vs estado*, y a la que, sin embargo, los hablantes nativos de español no pueden sustraerse.

Con este objetivo, consideramos conveniente hacer uso de la IP, una técnica explícita de atención a la forma que, como se ha visto en (2.3.1.1), además de ser capaz de reorientar la atención de los aprendices hacia los aspectos idiosincrásicos y a las construcciones de la L2, ha dado pruebas de resultar eficaz desde un punto de vista adquisicional; en el caso específico de [*ser/estar*], este tipo de instrucción ha demostrado sus efectos sobre la capacidad de los aprendices de interpretar correctamente los contextos en los que intervienen uno y otro verbo (2.4.5). Por tanto, el empleo de un *input* oportunamente manipulado —un *input* estructurado— en la fase de comprensión de la IP puede contribuir a modificar la estrategia incorrecta de procesamiento que lleva a los aprendices de ELE a recurrir sistemáticamente al verbo *ser* en los contextos atributivos de la L2, interviniendo así sobre la tendencia a sobregeneralizar su uso (cap. 2) e induciéndolos a establecer una adecuada conexión entre forma lingüística y significado.

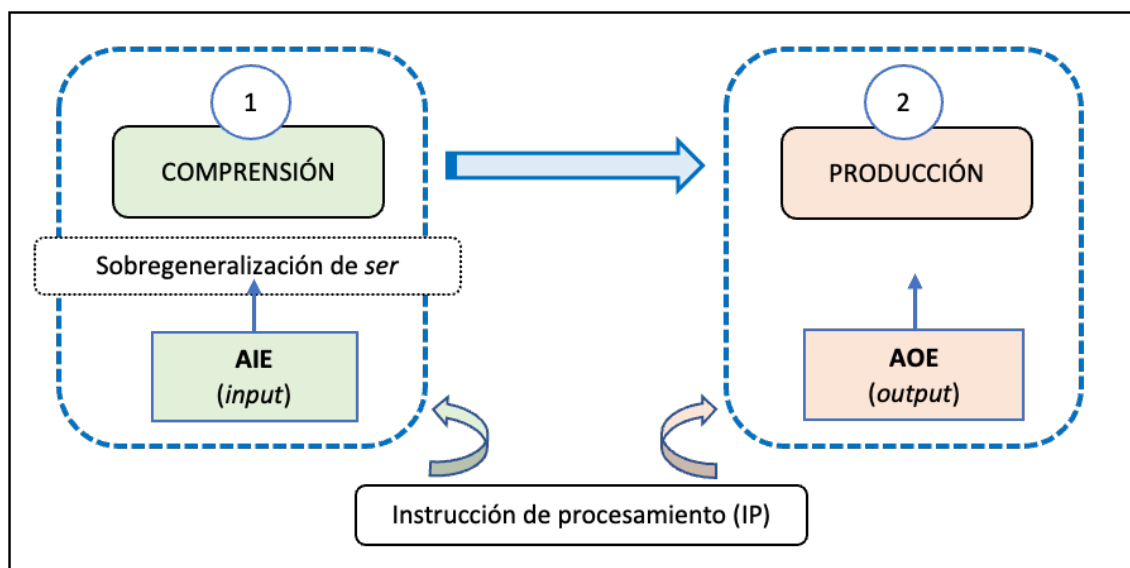


Figura 5.6. AIE y AOE para la comprensión del *input* y la producción del *output*

Además del uso de las actividades de *input* estructurado (AIE), encaminadas a la correcta interpretación y comprensión del *input* durante la fase de instrucción gramatical, las actividades de *output* estructurado (AOE) pueden ofrecer más oportunidades para que los aprendices sigan trabajando, en fase de producción, sobre la conexión entre forma y significado de la construcción meta (figura 5.6), contribuyendo así, por partida doble, a la reestructuración y desarrollo de su interlengua<sup>234</sup>. En este sentido, consideramos, con Benati (2017: 392), que *a coherent grammar lesson is one that takes students from noticing and processing a grammatical feature in the input to accessing the feature in the internal grammatical system for speech production*.

## 2) Empleo de un enfoque contrastivo explícito entre la L1 y la L2.

La observación de los materiales didácticos analizados en este estudio (cap.3) nos ha llevado a concluir que, a pesar de que todos ellos estén concebidos específicamente para estudiantes italianos de ELE, ninguno adopta una aproximación contrastiva cuando afronta [*ser/estar* + adjetivo], lo que probablemente se debe a una fuerte

<sup>234</sup> Como comentábamos en la nota 67 del capítulo 2, asumimos el beneficio de la instrucción de procesamiento tanto en la fase de comprensión e interpretación del *input* como en la fase de producción del *output*.



percepción del carácter idiosincrásico de la distinción en español, y, por consiguiente, de la asunción de que resulta imposible abordarla partiendo de la L1. Asumimos aquí, no obstante, que no solo resulta posible sino muy conveniente hacer uso de la L1 de los estudiantes como recurso metodológico para acercarlos a una mejor comprensión de [*ser* y *estar* + adjetivo], facilitándoles así el acceso conceptual a la distinción a través de un sistema lingüístico en el que son plenamente competentes —al menos a nivel de uso—. Partiendo de esta asunción, proponemos recurrir a la IP con el añadido de un estadio previo al de la fase de comprensión en L2 (figura 5.7) —que podríamos definir fase 0— y cuya función sería la de sensibilizar a los aprendices respecto de la posibilidad de distinguir, en italiano, cambios de estado entre distintos planos de representación, ayudándolos a percibir así, en su propia lengua, el componente estativo-episódico característico de *estar*. Se trataría, por tanto, de una IP en L1, previa a la IP en español y basada en la observación y comprensión de contextos funcionalmente equivalentes a [*estar* + adjetivo] en italiano<sup>235</sup>.

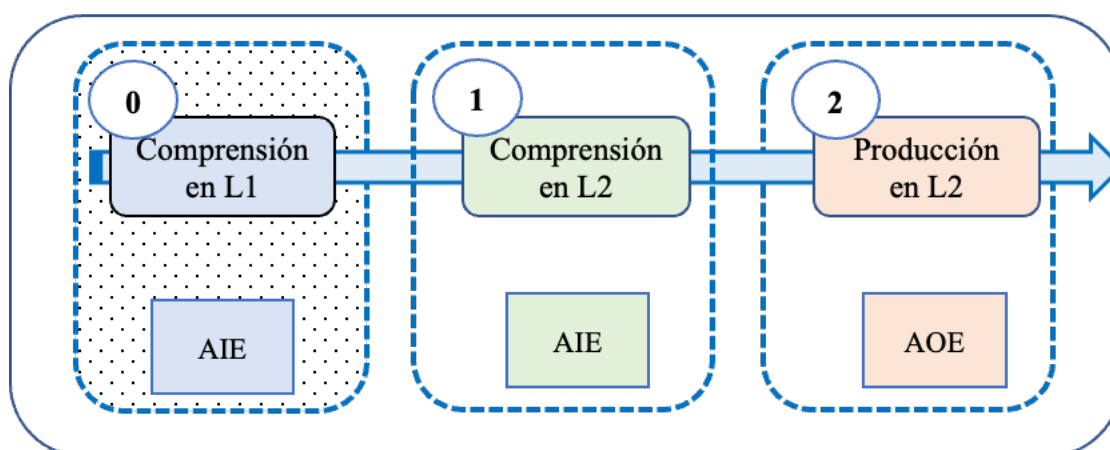


Figura 5.7. Propuesta de instrucción de procesamiento con fase previa —fase 0— en L1

Para proporcionar a los aprendices dichos contextos de reflexión en italiano es posible recurrir al uso de: a) complementos predicativos dependientes de algunos

<sup>235</sup> Ver Jiménez Pascual (2023) para otros ejemplos de implementación de un enfoque contrastivo que prevé una fase de observación de la L1 de los estudiantes.

verbos de movimiento<sup>236</sup>, b) verbos que indican cambio e implican contraposición de estados, c) el verbo *rimanere* + complemento predicativo, d) el verbo *trovare* + complemento predicativo o e) ciertos elementos léxicos capaces de favorecer la lectura episódica-estativa.

a) Complementos predicativos dependientes de verbos de movimiento.

Verbos como *tornare* (volver), *arrivare* (llegar) o *uscire* (salir) tienen la capacidad de crear dos planos representacionales distintos: el espacio A (origen) y el espacio B (meta). A través de la metáfora conceptual CAMBIO DE ESTADO ES CAMBIO DE LUGAR (Lakoff, Espenson y Schwartz 1991, 15), la transición entre estos dos espacios físicos permite derivar una interpretación de cambio de estado, recogida en el complemento predicativo que acompaña al verbo. Así, por ejemplo, en *Pietro è tornato triste dal funerale* (Pedro ha vuelto triste del funeral), el verbo *tornare* (volver) crea dos espacios representacionales: el espacio origen (A) —el cementerio— y el espacio meta (B) —presumiblemente su casa—. La interpretación metafórica del cambio de espacio como cambio de estado permite considerar el segundo espacio representacional (B) no ya como un espacio físico, sino como un estado episódico de tristeza en el que se encuentra Pedro, al igual que cuando decimos en español que *Pedro está triste*; en ambos casos, el componente estativo-episódico deriva de un valor locativo que presupone la experimentación de un determinado estado por parte de un sujeto en un determinado lugar: [encontrarse físicamente en X de una manera Y]. Como ocurre con *estar* (Castañeda Castro 2018), con estos verbos de movimiento el estado episódico fruto de la interpretación metafórica se encuentra en perfil, mientras que en la base pueden reconocerse otros posibles estados asociados de algún modo al primero; en el ejemplo anterior, el estado en perfil sería *triste* y, asociado a este, en la base, tendríamos otro —de carácter virtual— que podríamos definir como de ‘ausencia de tristeza’.

---

<sup>236</sup> Si bien la idea de considerar algunos verbos con complemento de régimen para entender mejor la naturaleza de la distinción entre [*ser/estar* + adjetivo] aparece sugerida ya en Marín (2004) y retomada posteriormente por otros autores (Lenarduzzi: 2015), no nos consta que haya sido explotada nunca de forma explícita en los materiales de ELE, tanto en los de corte generalista como en los dirigidos exclusivamente a estudiantes italianos. De igual forma, tampoco nos consta que haya sido propuesta o utilizada con anterioridad la idea de hacer de este recurso un foco de atención didáctica a través del uso de la IP mediante la L1 de los aprendices.

Del mismo modo, cuando decimos que *i ragazzi sono tornati a casa stanchi morti dal viaggio* (los chicos han vuelto a casa cansadísimos del viaje), el verbo *tornare* permite presuponer dos espacios —origen y meta— que pueden ser interpretados en clave de estado físico; uno como estado perfilado resultante del viaje (cansadísimos) y el otro como estado precedente —asociado a la base misma de la expresión— y que indica la ausencia o un menor grado de cansancio.

b) Verbos que indican cambio e implican contraposición de distintos estados.

La creación de contextos donde aparezcan distintos planos representacionales puede conseguirse también mediante el uso de algunos verbos que indican cambio, dando lugar así a una comparación implícita de diferentes estados. Uno de ellos es *diventare*, el verbo prototípico de cambio en italiano<sup>237</sup>:

1. Hai visto com'è *diventato* vecchio Roberto? Erano anni che non lo vedevo.  
¿Has visto lo mayor que se ha puesto Roberto? = (*está* muy mayor). Hacía años que no lo veía.
2. All'improvviso è *diventato* rosso/pallido in faccia!  
De repente se ha puesto rojo/ pálido = (*está* rojo/pálido)
3. Il bambino è *diventato* molto grande in poco tempo, vero?  
El niño se ha hecho muy grande en poco tiempo, ¿verdad? = (*está* ya muy grande)

Así, en los ejemplos de 1—3, el resultado de la comparación de los distintos planos de representación permite interpretar de forma episódica el complemento predicativo asociado al verbo *diventare*.

De igual modo, en italiano, es posible recurrir a una serie de verbos deadjetivales —equivalentes a *diventare* más el adjetivo base utilizado para su

---

<sup>237</sup> *Diventare* es la forma frecuentativa del verbo *divenire* (del lat. *divenire*). Si bien en italiano antiguo, al igual que en latín, el verbo indicaba movimiento —*descender, bajar o llegar a un determinado lugar*—, en la actualidad ha perdido la vinculación con ese campo nocional y se emplea solo en su sentido de cambio de estado o cualidad (*Dizionario etimologico Pianigiani* (online): <https://www.etimo.it>), razón por la que no lo hemos incluido en la sección anterior. *Diventare* puede traducirse en español mediante distintos verbos, la mayor parte de ellos de cambio, como *ponerse, volverse o hacerse*.

formación— que, al igual que en español, indican cambio y que también permiten recrear contextos que faciliten la observación de un componente estativo-episódico, tales como: *dimagrire* (adelgazar), *ingrassare* (engordar), *imbruttire* (afear), *annerire* (ennegrecer) o *ingiallirsi* (amarillear), entre otros:

4. *Piero è molto dimagrito ultimamente.*

Piero ha adelgazado mucho últimamente (= últimamente está muy delgado)

5. *Sono parecchio ingrassato rispetto all'anno scorso.*

He engordado mucho respecto al año pasado (= estoy más gordo que el año pasado)

6. *È un attore che si è imbruttito con gli anni, vero?*

Es un actor que se ha afeado / se ha puesto feo con los años, ¿verdad? (= está más feo ahora)

7. *La parete è annerita dal fumo*

La pared se ha puesto negra / (se) ha ennegrecido con el humo (= ahora está negra)

8. *Queste lettere sono ingiallite col tempo.*

Estas cartas se han puesto amarillas / han amarilleado con el tiempo (= ahora están amarillas)

c) El verbo *rimanere* + complemento predicativo

El verbo italiano *rimanere*, acompañado de un complemento predicativo, puede emplearse también con la finalidad de propiciar la observación de estados acotados o contingentes comparables entre sí, como en los ejemplos de 9 a 12<sup>238</sup>.

9. Non posso crederci! *Siamo rimasti* di nuovo *al buio*!

¡No me lo puedo creer! Nos hemos vuelto a quedar a oscuras (= estamos otra vez a oscuras)

---

<sup>238</sup> *Rimanere* procede del lat. *remanēre*, compuesto de *re-*, que indica continuidad, y de *manēre* ‘estar’. 2. estar, mantenerse o encontrarse en una situación, condición o estado específicos (Dizionario Garzanti di Linguistica; <https://www.garzantilinguistica.it>). El complemento predicativo requerido por *rimanere* presenta valor modal.

10. *Sono rimasta sbalordita* dai prezzi delle abitazioni di questo quartiere.

Me he quedado asombrada del precio de las viviendas de este barrio (= estoy asombrada)

11. Quando il loro cane morì *rimasero* molto *tristi*.

Cuando murió su perro se quedaron muy tristes (= estaban muy tristes)

12. Maria è da poco *rimasta* vedova.

María hace poco que se ha quedado viuda (= hace poco que está viuda)

En todos ellos, el estado expresado a través del complemento predicativo se opone implícitamente a otros estados o situaciones alternativas, facilitando su comparación.

d) El verbo *trovare* + complemento predicativo

También el verbo *trovare* (encontrar) puede ser utilizado en italiano, junto a un complemento predicativo —frecuentemente adjetival—, para indicar el estado en el que se encuentra una cosa o una persona en una determinada situación (Istituto dell'Enciclopedia Treccani, *diventare*; acepciones 3 y 4), dando así pie a una contraposición entre diferentes planos, como en los ejemplos de 13 a 16:

13. Quando sono arrivato *ho trovato* la farmacia *chiusa*

Al llegar he encontrado la farmacia cerrada (= la farmacia estaba cerrada)

14. Al suo ritorno *ha trovato* tutto in ordine

Cuando ha vuelto, lo ha encontrado todo en orden (= estaba todo en orden)

15. *L'ho trovata* tranquilla / serena

La he visto tranquila / serena (= estaba tranquila/serena)

16. Non *l'hai trovato* un po' troppo magro?

¿No lo has visto demasiado delgado (= ¿no estaba demasiado delgado?)

e) El uso de ciertos elementos que fuerzan la interpretación episódica

Por último, el uso de algunos elementos léxicos —como ciertos adverbios o sintagmas nominales— pueden contribuir a la creación de contextos reducidos que induzcan la interpretación estativo-episódica.

17a. *Quanto sei bella!*

¡Qué guapa *eres* / *estás*!

17b. *Quanto sei bella con quegli occhiali / con quella pettinatura!*

¡Qué guapa *\*eres* / *estás* con esas gafas / con ese peinado!

Así, mientras que en 17b el uso de los sintagmas *con quegli occhiali* y *con quella pettinatura* restringe la interpretación del enunciado a una lectura exclusivamente relativa o episódica, en 17a no es posible determinar si ha de interpretarse así o, por el contrario, como una propiedad absoluta que se le atribuye al sujeto sin restricción alguna, ya que admite ambas lecturas.

18a. *Sei molto buffo!*

¡*Eres* / *estás* muy gracioso!

18b. *Sei molto buffo qui!* (mirando una fotografía)

¡*\*Eres* / *estás* muy gracioso aquí!

De igual modo, solo en 18b, y gracias al empleo del adverbio *qui*, es posible interpretar, de manera inequívoca, que la cualidad que el hablante le atribuye a su interlocutor está restringida a un momento y a un espacio concretos, en este caso los propios de la fotografía en la que este último aparece retratado.

La ventaja didáctica de este tipo de contextos reducidos radica en que permiten poner de relieve cómo la diferencia de interpretación entre uno y otro enunciado se debe exclusivamente a la presencia del único elemento léxico que los diferencia, focalizando así la atención sobre sus efectos.

En general, el empleo de recursos para poner de relieve el componente estativo-episódico característico de *estar* a través de la L1 de los estudiantes puede ampliarse a cualquier elemento capaz de facilitar la comparación de distintos planos representacionales. No obstante, como hemos visto, el binomio [verbo +

complemento predicativo] resulta ser un instrumento recurrente y versátil para afrontar la cuestión<sup>239</sup>.

### 3) Incidencia de los resultados obtenidos en nuestro estudio.

A la luz de los resultados arrojados en nuestro estudio de adquisición con aprendices italianos (cap. 4), parece conveniente centrar una posible intervención didáctica en tratar de equilibrar o corregir ciertas tendencias manifestadas por los aprendices en la selección de [*ser/estar* + adjetivo] en relación con: 1) la clase a la que pertenecen los adjetivos con que se combinan ambos verbos, 2) su frecuencia y 3) el carácter animado o inanimado de los distintos sujetos<sup>240</sup>:

- En primer lugar, como hemos podido comprobar, la clase semántica de los adjetivos con los que se combinan *ser* y *estar* es un factor que incide en la tendencia de los aprendices a seleccionar incorrectamente uno u otro verbo (Tabla 5.3).

Tabla 5.3. Clase semántica del adjetivo: tendencia al uso incorrecto de *ser* y *estar*

| CLASE SEMÁNTICA         | USO INCORRECTO     |                      |
|-------------------------|--------------------|----------------------|
| DESCRIPCIÓN FÍSICA      | Ser (41,7%)        | <b>Estar (56,4%)</b> |
| DESCRIPCIÓN CARACTERIAL | <b>Ser (58,3%)</b> | Estar (46,3%)        |

El que los informantes tiendan a equivocarse en mayor medida cuando *estar* se combina con adjetivos de descripción física tal vez indique una mayor dificultad por su

<sup>239</sup> Un ejemplo más en este sentido es el uso del verbo *ridare* —o *restituire*— + adjetivo predicativo, como en el caso de *Sara mi ha restituito / ridato rotto il libro* (Sara me ha devuelto roto el libro), donde el verbo en cuestión recrea dos espacios distintos —el anterior y el posterior al préstamo— con los que es posible asociar dos condiciones o estados diferentes en relación con el libro.

<sup>240</sup> Las consideraciones de este apartado deben ser entendidas como una aproximación preliminar y revisable, sujeta a la confirmación de las conclusiones de nuestro estudio mediante próximas investigaciones.

parte a la hora de identificar el componente estativo-episódico con predicados de esta naturaleza. La situación se invierte con los adjetivos de descripción caracterial, con los que los informantes demuestran mayores dificultades en su combinatoria con *ser*. En ambos casos, y con el objetivo de reequilibrar estas tendencias asociativas que manifiestan los aprendices, creemos oportuno dispensar una instrucción gramatical centrada en actividades de foco en la forma, especialmente AIE y AOE<sup>241</sup>. Las actividades propuestas pueden hacer uso tanto de la L2 de los estudiantes como de su L1, añadiendo así una fase previa de procesamiento del *input* en lengua materna, tal y como sugeríamos en el apartado anterior. En (5.2.2) presentamos ejemplos de actividades mixtas de este tipo.

- En segundo lugar, y en relación con la frecuencia de los adjetivos con que se combinan uno y otro verbo, hemos constatado cómo en nuestro estudio los adjetivos de mayor frecuencia favorecen el uso incorrecto de *estar*, mientras que los de menor frecuencia favorecen el uso incorrecto de *ser* (tabla 5.4).

Tabla 5.4. Frecuencia del adjetivo: tendencia al uso incorrecto de *ser* y *estar*

| FRECUENCIA                | TIPO SEMÁNTICO          | USO INCORRECTO          |                           |
|---------------------------|-------------------------|-------------------------|---------------------------|
| ADJETIVOS FRECUENTES      | Descripción física      | Ser<br>(4,80%)          | <b>Estar<br/>(33,50%)</b> |
|                           | Descripción caracterial | Ser<br>(6,30%)          | <b>Estar<br/>(21,50%)</b> |
| ADJETIVOS POCO FRECUENTES | Descripción física      | <b>Ser<br/>(7,70%)</b>  | Estar<br>(16,40%)         |
|                           | Descripción caracterial | <b>Ser<br/>(10,60%)</b> | Estar<br>(16,90%)         |

Por tanto, en este caso, la intervención didáctica debería encaminarse a equilibrar dicha tendencia asociativa, planteando actividades, tanto de comprensión como de producción, orientadas a concienciar a los aprendices de que el uso de uno u otro

<sup>241</sup> La comparación de la eficacia de la distinta tipología de actividades de foco en la forma (cap.2) para favorecer la adquisición de *ser/estar* con distintas clases de adjetivos —entre ellas las dos consideradas en este estudio— constituye una posible línea futura de investigación (cap.6).



verbo está en relación directa con la posibilidad de concebir el predicado en cuestión bien como una propiedad bien como un estado. Si en la fase inicial de presentación del contraste (véase tabla 5.2) puede resultar oportuno ejemplificar la distinción con adjetivos frecuentes propios de situaciones típicas de un nivel A2, parece conveniente, a la luz de estos datos, exponer también lo antes posible a los aprendices al uso de adjetivos menos frecuentes dentro de cada categoría semántica, de modo que estos tengan mayores oportunidades de constatar la productividad de la construcción meta.

- Por último, respecto a la naturaleza (in)animada de los sujetos con los que puede combinarse [*ser/estar* + adjetivo], nuestro estudio ha puesto de manifiesto cómo el desempeño de los informantes resulta siempre inferior con los sujetos inanimados, especialmente en el caso de *estar* (tabla 5.5).

Tabla 5.5. Carácter (in)animado del sujeto: tendencia al uso incorrecto de *ser* y *estar*

| CARÁCTER DEL SUJETO | USO INCORRECTO     |                    |
|---------------------|--------------------|--------------------|
| ANIMADO             | Ser (9,2%)         | Estar (22,9%)      |
| INANIMADO           | <b>Ser (13,8%)</b> | <b>Estar (37%)</b> |

A este respecto, la intervención didáctica, por tanto, debería focalizar la atención de los aprendices en la posibilidad efectiva de combinar ambos verbos —pero especialmente *estar*— con sujetos inanimados, haciendo mayor hincapié en aquellos contextos en los que *estar* constituye una marca de subjetivización (cap.1) —como en *Hoy la tarde está muy triste*—, ya que pueden resultar particularmente complejos para los aprendices. Para ello, además del uso de las AIE y de las AOE, puede ser recomendable también introducir actividades de traducción pedagógica, como las actividades de retrotraducción (5.2.2), con las que se invita a los aprendices a trabajar bidireccionalmente tanto con la L1 como con la L2. Estas actividades, además, tienen la ventaja añadida de que favorecen el trabajo colaborativo en la clase de ELE.

#### 4) Elección de la variedad de español objeto de la instrucción

Una de las cuestiones que la investigación sobre la adquisición de [*ser/estar* + adjetivo] ha puesto de manifiesto es que, dentro del mundo hispanohablante, la distinción está sujeta a variación (cap. 2). Tal y como apuntan estudios como el de Barozzi (2014b), dicha variabilidad supone no solo una dificultad a la hora de estudiar el fenómeno en sí mismo, sino también un importante desafío a la hora de proponer un acercamiento didáctico coherente capaz de dar cuenta de la selección:

Podemos concluir que en la enseñanza de una estructura de alta variabilidad como la que hemos estudiado, la intuición nativa tiene un papel primordial. Es sumamente difícil concientizar al aprendiz sobre todos los matices que afectan la selección nativa, pero la meta de la enseñanza de esta estructura debe ser de acercar al alumno en lo posible al comportamiento nativo (Barozzi 2014b: 240).

Si admitimos que el objetivo del docente es acercar al aprendiz al comportamiento nativo y asumimos también la necesidad de instruir a los aprendices acerca de la variabilidad dialectal que caracteriza la lengua meta, tal y como propone el MCER<sup>242</sup>, una cuestión que surge inmediatamente es qué modelo de comportamiento nativo deberíamos proponer a la hora de enseñar [*ser/estar* + adjetivo]. En nuestra opinión, para intentar responder a esta pregunta es necesario que valoremos, al menos, dos circunstancias: 1) el contexto concreto de aprendizaje y 2) lo que sabemos efectivamente acerca de la variabilidad dialectal a la que está sujeta la oposición.

En relación con la primera cuestión, una premisa imprescindible para realizar cualquier tipo de propuesta o programación didáctica es considerar con detenimiento las características que definen cada entorno concreto de aprendizaje. En efecto, un análisis pormenorizado de dichos entornos permitirá, entre otras cosas, determinar cuál es la variedad preferente o central mediante la que resulte más conveniente realizar el acercamiento didáctico (Andión Herrero, Gil Burmann: 2013).

---

<sup>242</sup> En el apartado dedicado a la competencia sociolingüística (5.2.2) se hace mención explícita de la capacidad que deben desarrollar los aprendices de reconocer una serie de marcadores lingüísticos — incluyendo los gramaticales— relacionados directamente con: I) el origen nacional, II) la procedencia regional o III) el grupo étnico.

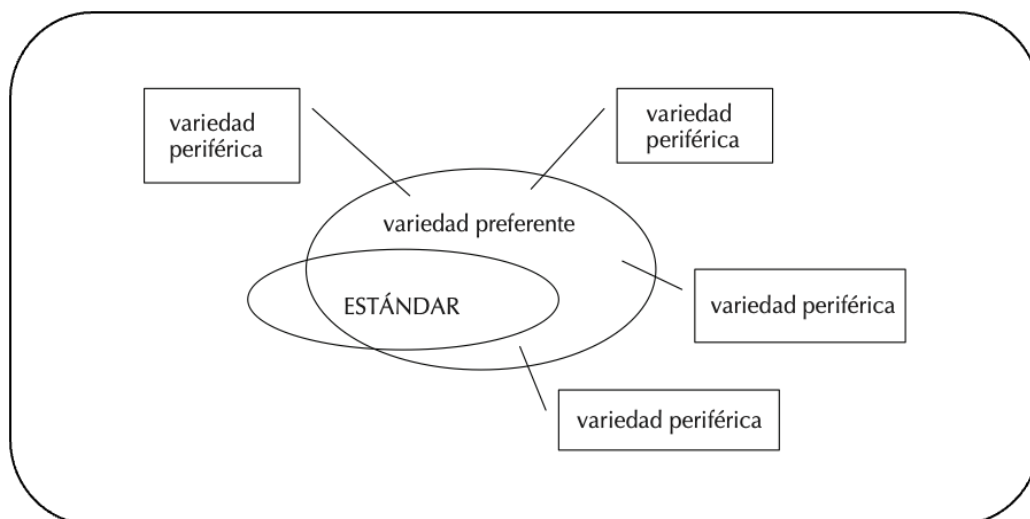


Figura 5.8. Modelo lingüístico adaptativo para la enseñanza del español (Andión Herrero, Gil Burmann 2013: 54)

En el modelo lingüístico adaptativo propuesto por Andión Herrero y Gil Burmann (Figura 5.8) —que adoptamos aquí— es posible observar cómo la elección de la variedad preferente determina, por eliminación, la presencia de las distintas variedades periféricas, variedades que deben constituir también, en distinta medida, objeto de aprendizaje, garantizando así una diversidad de la representación dialectal<sup>243</sup>. Junto a la variedad preferente y a las variedades periféricas, el modelo prevé también la presencia de un estándar, es decir, esa parte de la lengua en la que los miembros de una comunidad lingüística se ven representados, aunque ninguno de manera exclusiva. El estándar, por tanto, no se identifica con ninguna variedad concreta, ya que todas pueden reconocerse en gran medida en él.

De modo que, si en nuestro contexto de ELE decidiéramos, por ejemplo, adoptar la variedad europea de español (Figura 5.9), sería necesario ajustarse mayoritariamente al uso que los hablantes de dicha variedad hacen de la oposición, partiendo de la norma considerada estándar, es decir, *ser* tiene un valor clasificatorio y *estar* conlleva un valor situacional o episódico. Por otro lado, en nuestra periferia didáctica quedarían incluidas, por ejemplo: 1) la posibilidad de usar *estar* con ciertos adjetivos que indican edad, tales como *pequeño*, *chico* o *adolescente* —prevista por variedades como la mexicana o la venezolana— así como 2) el uso del verbo *estar* con sustantivos (*muchacho*, *niño*, etc.), opción posible en distintas variedades del español

<sup>243</sup> Según los autores, en contextos de ELE, la elección de la variedad preferente debe realizarse, básicamente, considerando las necesidades y las expectativas de los estudiantes (2013: 55).

americano, pero no así en el español europeo (Escandell Vidal, Leonetti Jungl: 2017: 8-9)

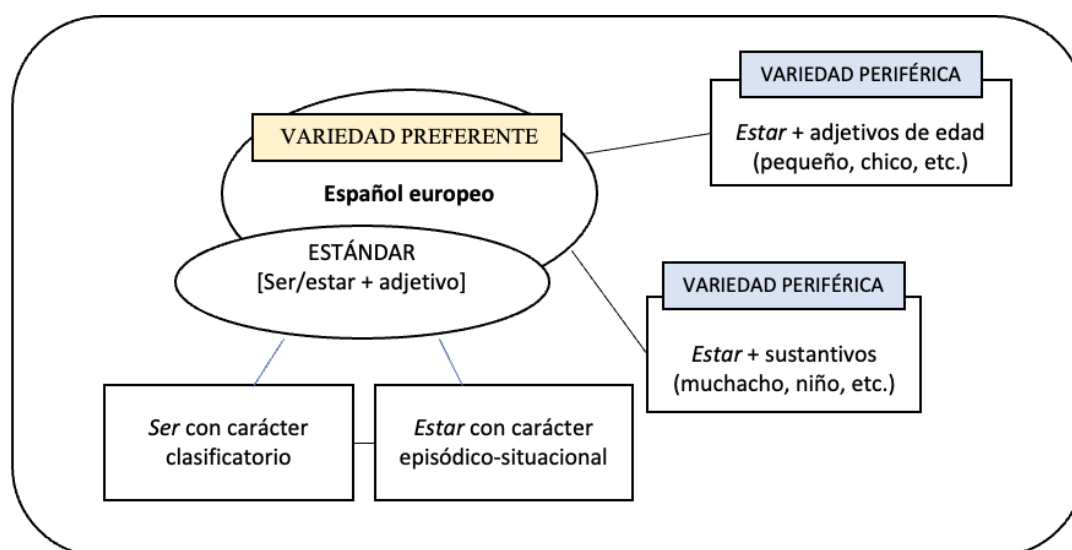


Figura 5.9. Esbozo de aplicación del modelo lingüístico adaptativo a [ser/estar + adjetivo]

Ahora bien, una aplicación exhaustiva de este modelo lingüístico requiere ampliar la investigación sobre la distribución dialectal de [ser/estar + adjetivo], abarcando el mayor número posible de variedades e intentando definir así el comportamiento de la oposición, tanto en relación con cada una de ellas como con el sistema en su totalidad.

Prueba de ello es que lo que en su momento fueron denominados usos “innovadores” de *estar* en ciertas variedades americanas (cap.2)<sup>244</sup>, han sido reanalizados más recientemente (Escandell Vidal, Leonetti Jungl: 2017) como una tendencia de dichas variedades a priorizar el componente experiencial y subjetivo característico de *estar*, pero interpretándolos siempre dentro del marco de la norma estándar que rige la oposición y no como algo excepcional fuera del sistema panhispánico. En esa misma dirección apunta Erdely Ruiz (2020), que subraya la necesidad de profundizar en el análisis de las diferencias geográficas que caracterizan el uso de [ser y estar + adjetivo] con el fin de superar lo que denomina *una ceguera dialectal* que repercute tanto en los profesores de ELE como en los materiales didácticos. En opinión de la autora, cuyas reflexiones se centran básicamente en el uso

<sup>244</sup> La innovación se refería a la posibilidad —no prevista por la norma común— de combinar *estar* con adjetivos clasificatorios que expresan propiedades, como en [...] *por aquel entonces yo estaba muy chica* [...].

del verbo *estar* dentro de la variedad mexicana, *cabe analizar ahora cuáles son esos usos de estar que difieren entre el español de unos países y otros del mundo hispanohablante, ver en qué dominio se dan, y responder si esto tiene que ver con alguna lógica atribuible a ciertas variantes en particular* (2020: 94). Desde nuestro punto de vista, esa indagación constituye una prometedora línea de investigación para conseguir una visión panhispánica sobre [*ser/estar* + adjetivo] que permita una aproximación didáctica más abarcadora.

### 5.2.2 Actividades para un acercamiento didáctico a [*ser/estar* + adjetivo]

A continuación, y sobre la base de cuanto se ha mencionado en este capítulo, proponemos una serie de actividades tipo sobre las que es posible articular una aproximación didáctica a [*ser/estar* + adjetivo]. El conjunto de actividades, que se ciñen únicamente a las dos categorías de adjetivos consideradas en nuestro estudio de adquisición —descripción física y caracterial— no debe entenderse, por tanto, como una propuesta didáctica plenamente estructurada, sino como un intento de ilustrar —en líneas generales— el modo de abordar la distinción al que se ha hecho referencia hasta ahora.

Las actividades aquí propuestas pueden clasificarse en tres categorías (figura 5.10): A) actividades de comprensión (5.2.2.1), B) actividades de producción (5.2.2.2) y C) actividades de mediación (5.2.2.3). A la primera categoría pertenecen las AIE —tanto en L1 como en L2—; a la segunda, las AOE en L2 y, a la tercera, las actividades de reformulación, síntesis y (retro)traducción (L2-L1 / L1-L2).

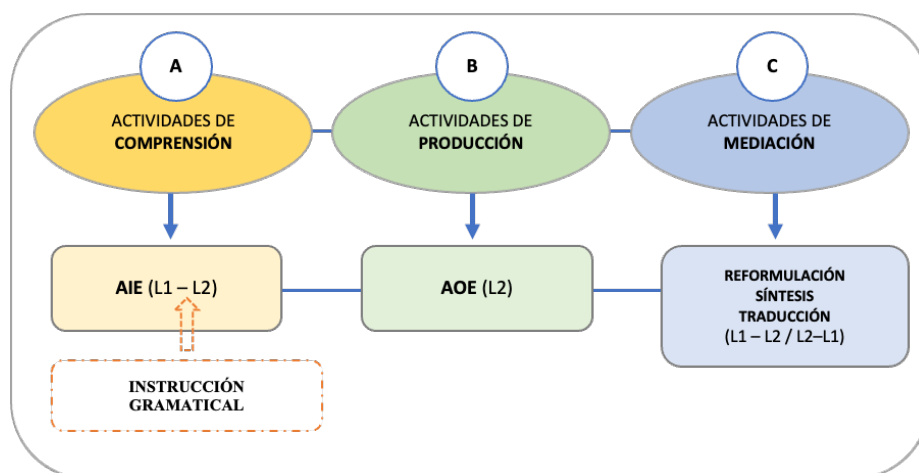


Figura 5.10. Clasificación de actividades para una aproximación didáctica a [*ser/estar* + adjetivo]

Lo que planteamos en la categoría de actividades de comprensión (A) es una IP modificada respecto a la IP clásica (5.2.1). Como puede apreciarse, en nuestra versión alternativa, la instrucción gramatical sobre la construcción meta se proporciona a los aprendices entre las actividades de comprensión en L1 y las de comprensión en L2.

Para la realización de AIE y AOE hemos seguido las indicaciones metodológicas propuestas por Lee y VanPatten (tabla 5.6), a la vez que nos hemos inspirado en la tipología de actividades presentes en Alonso Raya et. al. (2011) y Castañeda Castro (2018).

Tabla 5.6. Indicaciones metodológicas para la realización de AIE y AEO (Lee y VanPatten: 2003)

| <b>AIE y AOE</b><br><b>—indicaciones comunes—</b>                                                                                             |                                                                                                                              |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Presentar una única cosa a la vez.</li> </ul>                                                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Mantener el foco en el significado.</li> </ul>                                      |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ir del nivel de frase hacia el nivel del discurso.</li> </ul>                                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Usar tanto <i>input</i> oral como escrito.</li> </ul>                               |
| <b>AIE (solo comprensión)</b>                                                                                                                 | <b>AOE (solo producción)</b>                                                                                                 |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Hacer que los aprendices hagan algo con el <i>input</i> (conectar, marcar, elegir, etc.).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Alguien tiene que responder al contenido del <i>output</i>.</li> </ul>              |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Tener presentes las estrategias de elaboración erróneas de los aprendices.</li> </ul>                | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ El aprendiz debe tener conocimiento de la forma o de la estructura meta.</li> </ul> |

### 5.2.2.1 Actividades de comprensión (C)

Ejemplificamos esta sección mediante cinco actividades: C1, C.2, C.3, C.4 y C.5. Las dos primeras son AIE en italiano, mientras que tres últimas son AIE en L2.

Las AIE en L1 son actividades que sugerimos integrar en la práctica tradicional de la IP, en una fase preliminar —que denominamos fase 0— que precede la explicación gramatical sobre la construcción meta y cuya función es la de allanar su

comprensión conceptual mediante la lengua materna de los aprendices<sup>245</sup>. Tanto C.1 como C.2 están concebidas como actividades de observación de contextos en L1 que resultan potencialmente equivalentes a aquellos donde se da el contraste [*ser/estar* + adjetivo]. De los distintos recursos que hemos presentado para recrear contextos de interpretación estativo-episódica en italiano (5.2.1), hemos optado aquí por la última opción, es decir, la selección de determinados elementos léxicos capaces de generar espacios representacionales aptos para su comparación.

#### 5.2.2.1.1 Actividades C.1 y C.2

**ATTIVITÀ C.1**

❑ Secondo te, in quale delle due situazioni (A o B) potrebbe sentirsi più contenta Alice? Perché? A quale delle due situazioni (A o B) abbineresti l'immagine?

**A.** Se qualcuno le dicesse: *quanto sei bella!*

**B.** Se qualcuno le dicesse: *quanto sei bella qui!*



Figura 5.11. Actividad C.1. Ejemplo de AIE en L1

La actividad pretende dirigir la atención de los aprendices sobre el distinto alcance del adjetivo *bella* (guapa) en la interpretación de los dos enunciados propuestos (A y B). La respuesta esperable a la pregunta que se formula a los aprendices —con cuál de los dos enunciados podría sentirse más halagada Alicia— es A, dado que, con B, el cumplido se ve circunscrito a las coordenadas situacionales indicadas por el adverbio *qui* (aquí), coordenadas recreadas visualmente en la actividad a través de una foto en la que se la ve representada. *Qui* actúa aquí, por tanto, como un creador de espacios de representación: por un lado, el espacio propio de la fotografía (en perfil) y, por otro, el de aquellos otros espacios posibles y alternativos

---

<sup>245</sup> En ciertos contextos de enseñanza con grupos no homogéneos o donde resulte difícil o impracticable adoptar una única lengua materna, una alternativa puede ser el uso de una lengua franca de instrucción conocida por la mayoría de los aprendices, como sucede a menudo, por ejemplo, con el inglés.

(en la base) en los que podría verse representada Alice. Es importante en este sentido, hacer notar a los aprendices que los dos enunciados se diferencian únicamente por la presencia del adverbio *qui*, del que depende por completo la interpretación episódica que hace que el enunciado B sea asimilable a la imagen.

La actividad, de muy bajo coste cognitivo para los aprendices, puede tener, sin embargo, un considerable impacto en la comprensión conceptual de los mecanismos que rigen la distinción [ser/estar + adjetivo].

### ATTIVITÀ C.2

❑ Fra gli enunciati A e B c'è una sottile ma importante differenza. Abbina ciascun enunciato all'interpretazione più logica e poi all'immagine corrispondente (1 o 2). Da cosa dipende il cambio di interpretazione?

| ENUNCIATI                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | INTERPRETAZIONE                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>A.</b> Piero è molto magro, vero?</p> <p><b>B.</b> Piero è molto magro quest'anno, vero?</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | <p>❑ Qualcuno mette in luce il cambiamento fisico subito da Piero.</p> <p>❑ Qualcuno ritiene Piero una persona magra.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| <div style="display: flex; align-items: center; justify-content: center;"> <div style="border: 1px dashed blue; padding: 5px; margin: 5px;"> <div style="background-color: #bbdefb; border-radius: 50%; width: 20px; height: 20px; display: flex; align-items: center; justify-content: center; margin-bottom: 5px;">1</div> <div style="text-align: center;"> <div style="border: 1px solid blue; padding: 2px; margin-bottom: 5px;">2022</div>  </div> </div> <div style="margin: 0 10px; color: blue;">↔</div> <div style="border: 1px dashed orange; padding: 5px; margin: 5px;"> <div style="text-align: center;"> <div style="border: 1px solid orange; padding: 2px; margin-bottom: 5px;">2023</div>  </div> </div> </div> | <div style="display: flex; align-items: center; justify-content: center;"> <div style="border: 1px dashed orange; padding: 5px; margin: 5px;"> <div style="background-color: #bbdefb; border-radius: 50%; width: 20px; height: 20px; display: flex; align-items: center; justify-content: center; margin-bottom: 5px;">2</div>  </div> </div> |

Figura 5.12. Actividad C.2. Ejemplo de AIE en L1

Este segundo ejemplo de actividad de comprensión en L1 permite razonar con los aprendices sobre cómo el enunciado B, a través del uso del sintagma *quest'anno*, nos lleva a conceptualizar dos espacios representacionales distintos —ilustrados en la imagen nº 1— que dan pie a una comparación implícita de dos estados físicos del sujeto: delgado (en perfil) vs gordo (en la base de la representación). El enunciado A,



sin embargo, da lugar a un único plano de representación en el que se establece una clasificación del sujeto como miembro perteneciente a la categoría “personas delgadas”.

Como sucedía con la actividad anterior, un contexto escueto de observación facilita la localización de aquellos elementos que posibilitan la creación de distintos planos de representación, a la vez que permite ilustrar cómo en italiano —a diferencia del español— el verbo no es un factor que intervenga en la interpretación que los aprendices hacen de estos enunciados, dado que en ambos casos es el mismo.

Desde nuestro punto de vista, el empleo de estas y otras actividades de comprensión de contextos potencialmente equivalentes a [*ser/estar* + adjetivo] en italiano —mediante este y otros recursos presentados en (5.2.1)— permite al profesor favorecer el entendimiento y la asimilación de la explicación que precede a la fase de la IP en L2. En este sentido, una posibilidad de transición entre las actividades en L1 y la explicación sobre el funcionamiento de [*ser/estar* + adjetivo] puede consistir en pedir a los aprendices que cotejen las actividades analizadas en italiano con sus correspondientes versiones en español, observando y comentando las diferencias (figuras 5.13 y 5.14).

**ACTIVIDAD C.1– bis**  
☐ Osserva adesso la versione spagnola di A e B e segnala le differenze che trovi rispetto all'italiano:  

| ITALIANO                 | SPAGNOLO                  |
|--------------------------|---------------------------|
| A. Quanto sei bella!     | A. ¡Qué guapa eres!       |
| B. Quanto sei bella qui! | B. ¡Qué guapa estás aquí! |

Figura 5.13. Actividad C.1 — bis

**ATTIVITÀ C.2 – bis**

☐ Osserva adesso la versione spagnola di A e B e segnala le differenze che trovi rispetto all'italiano:

| ITALIANO                                                                                           | SPAGNOLO                                                                                                   |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>A.</b> Piero è molto magro, vero?</p> <p><b>B.</b> Piero è molto magro quest'anno, vero?</p> | <p><b>A.</b> Piero es muy delgado, ¿verdad?</p> <p><b>B.</b> Piero está muy delgado este año, ¿verdad?</p> |

Figura 5.14. Actividad C.2 — bis

Dicho cotejo permitirá a los aprendices observar que, en español, al contrario de lo que sucede en italiano, la interpretación estativo-episódica requiere *estar* —y no *ser*— y que el uso de uno u otro verbo responde a una elección consciente de los hablantes en virtud de la diferencia de significado que comportan.

En la fase de comprensión previa a la suministración de la explicación sobre la construcción meta pueden emplearse también otro tipo de actividades de atención a la forma, tales como la anegación o el realce del *input*, aunque, como indicábamos en el cap. 2 (nota 60), ha de tenerse en cuenta que el menor grado de explicitud de estas técnicas implica también un menor nivel de participación de los aprendices a nivel de procesamiento de la forma en cuestión. De ahí que consideremos preferible privilegiar el uso de AIE. En cualquier caso, nada impide que el profesor las combine o haga uso de ellas en distintos momentos de la fase de explicación.

#### 5.2.2.1.2 Actividades C.3, C.4 y C.5.

Tras la fase 0 en italiano y la explicación de la construcción meta, es el momento de proponer las AIE en la L2. Estas actividades permiten que los estudiantes trabajen la conexión entre forma y significado con [*ser/estar* + adjetivo], pero ya en la lengua objeto de estudio y favorecidos por una etapa previa de reflexión conceptual en su L1.

### ACTIVIDAD C.3

☐ Relaciona cada enunciado con su continuación más plausible y con la imagen correspondiente.

#### ENUNCIADOS

- A. Gabriel **está** muy tranquilo
- B. Gabriel **es** muy tranquilo

#### CONTINUACIÓN

- ☐ Igual que su padre.
- ☐ Ahora que se han terminado los exámenes.

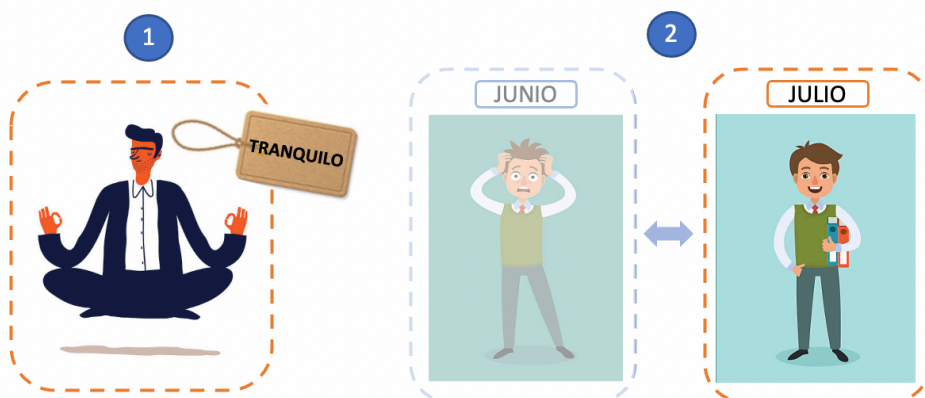


Figura 5.15. Actividad C.3 Ejemplo de AIE en L2

La actividad C.3 obliga a los aprendices a procesar los significados de *ser* y *estar* para poder elegir la continuación más plausible. El contexto proporcionado es sumamente escueto, de forma que la diferencia de significado pueda ser claramente atribuida a la selección del verbo. Asimismo, las imágenes pretenden reflejar también la diferencia entre el valor clasificatorio de *ser* (1) y el valor episódico de *estar* (2); este último mediante la creación de dos espacios de representación —el antes y el después de los exámenes— que se corresponden con dos estados de ánimo contrastantes: nervioso vs tranquilo<sup>246</sup>.

<sup>246</sup> En ocasiones, y con cierto tipo de adjetivos, como en el caso de los de descripción caracterial, la representación gráfica de la distinción puede resultar algo complicada. No obstante, en la medida de lo posible —al menos en las actividades que muestran los usos prototípicos— es recomendable incluirla, ya que puede constituir un valioso recurso para ilustrar el contraste conceptual inherente a la distinción.

### ACTIVIDAD C.4

☐ Relaciona cada enunciado con su continuación más plausible y con la imagen correspondiente.

#### ENUNCIADOS

- A. ¡Qué grande **es** esta planta!
- B. ¡Qué grande **está** ya esta planta!

#### CONTINUACIÓN

- ☐ Sí, es que ha crecido mucho desde que me la regalaste.
- ☐ Es un helecho gigante. ¿Te gusta?

1



2

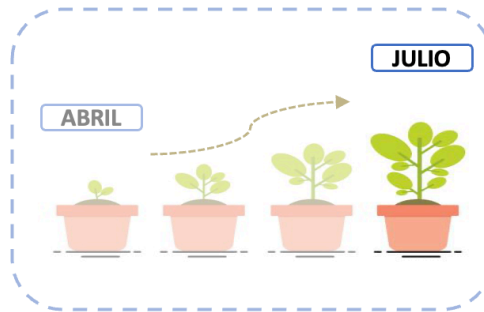


Figura 5.16. Actividad C.4 Ejemplo de AIE en L2

Otra actividad similar a la anterior es la planteada en la figura 5.16. Aquí, el conocimiento del componente episódico característico de *estar* permite a los aprendices interpretar que, con B, se están considerando las distintas etapas del proceso de crecimiento de la planta (2) —etapas que van desde el momento en que el interlocutor recibe el regalo hasta que el hablante emite el enunciado—, mientras que con A se contribuye a la descripción de la planta mediante la atribución de la propiedad señalada por el predicado.

Durante la fase de comprensión en L2, actividades iniciales más sencillas — como las que hemos planteado hasta aquí— pueden preceder a otras más elaboradas, como en el caso de C.5 (figuras 5.17 y 5.18).

### ACTIVIDAD C.5

❑ ¿Tú cómo lo ves? En los siguientes casos se describen propiedades (P) o estados (E)?

- |                                                     |     |
|-----------------------------------------------------|-----|
| 1. Sentirse incómodo por algo que ha ocurrido       | [E] |
| 2. Tener inteligencia                               | [ ] |
| 3. Que posee el color entre el azul y el amarillo   | [ ] |
| 4. No haber madurado aún                            | [ ] |
| 5. De carácter amable                               | [ ] |
| 6. Preparado, dispuesto a hacer algo                | [ ] |
| 7. Tener una personalidad dinámica                  | [ ] |
| 8. Situación de máxima concentración                | [ ] |
| 9. Encontrarse con vida                             | [ ] |
| 10. No poseer calidad o bondad                      | [ ] |
| 11. Caracterizarse por un talante comunicativo      | [ ] |
| 12. Hallarse enfermo                                | [ ] |
| 13. Posición que permite el paso                    | [ ] |
| 14. Una cosa o una persona que causa inconvenientes | [ ] |

Figura 5.17. Actividad C.5 (I). Ejemplo de AIE en L2 (Castañeda Castro 2020)

En la primera parte de esta actividad (5.17), se pide a los aprendices que sean capaces de distinguir y clasificar las propiedades (P) y los estados (E) numerados del 1 al 14 en la columna de la derecha. Una vez puestas en común las respuestas, deben relacionarse unos y otras con sus respectivos equivalentes entre las combinaciones disponibles de [*ser/estar* + adjetivo] (5.18). La actividad permite entrenarse en el reconocimiento de los significados que asumen ciertos adjetivos cuando se interpretan como propiedades o estados y en su distinta combinación con uno u otro verbo en virtud de esa interpretación.

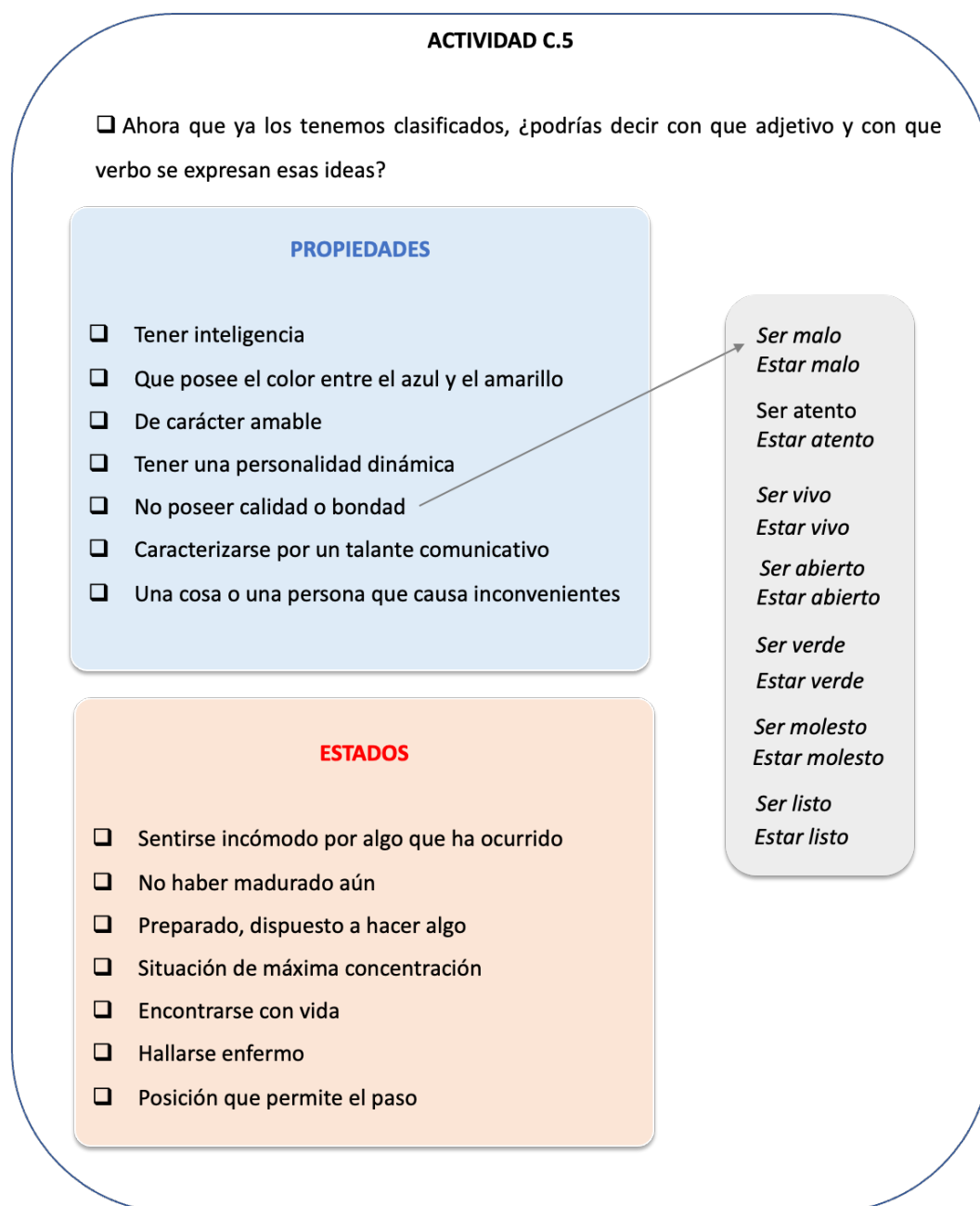


Figura 5.18. Actividad C.5 (II). Ejemplo de AIE en L2 (Castañeda Castro 2020)

#### 5.2.2.2. Actividades de producción (P)

En esta sección, ejemplificamos las actividades de producción a través de una AOE (P1). Las AOE permiten que los aprendices sigan trabajando sobre la conexión forma / significado de la construcción meta también durante la fase de producción, incitándolos a acceder a su conocimiento lingüístico sobre la misma y a ponerlo en práctica durante la toma de decisiones lingüísticas.

### 5.2.2.2.1 Actividad P.1

**ACTIVIDAD P. 1**

❑ Relaciona las frases de la primera columna con las de la segunda y complétalas con *ser* o con *estar*.

1. ¡Qué alta está la luna! ¿Has visto?
2. ¿Verdad que la ciudad \_\_\_\_\_ muy tranquila?
3. El invierno \_\_\_\_\_ triste, ¿no te parece?
4. Creo que el edificio Plaza \_\_\_\_\_ tan alto como el Torre Nueva.
5. Este piso es justo lo que busco ¿ \_\_\_\_\_ silencioso?
6. La casa \_\_\_\_\_ muy triste.
7. El barrio de *Calmachicha* \_\_\_\_\_ tranquilísimo.
8. ¡Qué raro! La lavadora \_\_\_\_\_ demasiado silenciosa.

- a. Los dos miden unos 120 metros.
- b. Mucho. Los vecinos ya son mayores.
- c. Voy a ver qué pasa.
- d. Sí. Normalmente por aquí no se puede caminar.
- e. Es el barrio más céntrico y bohemio de Soria.
- f. Sí, es verdad que hay estaciones más alegres.
- g. ¿Sabías que depende de las estaciones?
- h. Sin ti ya no es igual.

**SOLUCIONES**

|             |      |
|-------------|------|
| 1. <b>G</b> | 5. _ |
| 2. _        | 6. _ |
| 3. _        | 7. _ |
| 4. _        | 8. _ |

Figura 5.19. Actividad P.1 Ejemplo de AOE en L2

La actividad focaliza la atención en la selección de [*ser/estar* + adjetivo] con sujetos inanimados, aspecto que, como ha puesto de manifiesto nuestro estudio (5.2.1), constituye una dificultad para los aprendices —especialmente con *estar*—, probablemente porque se encuentran poco expuestos a este tipo de *input*.

La unión de los ítems propuestos (número + letra) pretende proporcionar contextos claros de interpretación que permitan a los aprendices seleccionar motivadamente uno u otro verbo en virtud de la (in)compatibilidad de su significado

con cada uno de ellos. Una ampliación de esta actividad podría consistir en una discusión / justificación de las respuestas por parte de los aprendices.

### **5.2.2.3 Actividades de mediación (M)**

En esta última sección, sugerimos incorporar el uso de actividades de mediación (MCER 4.4) como otro recurso posible para trabajar didácticamente con [*ser/estar* + adjetivo]. En concreto, proponemos la creación de actividades 1) de reformulación y síntesis y 2) de traducción, que ejemplificaremos con las actividades M1, M2 y M3.

#### **5.2.2.3.1 Actividades de reformulación y síntesis**

Las actividades de reformulación y síntesis pueden proporcionar a los aprendices oportunidades para reelaborar, parafrasear o sintetizar un texto. No es necesario que la reformulación afecte a todo el texto, sino que puede limitarse a partes o a fragmentos del mismo, tal y como proponemos aquí. De este modo, puede incitarse a los aprendices a utilizar puntualmente la construcción meta.

##### **5.2.2.3.1.1 Actividades M1 y M2**

La actividad M1 (figura 5.20.) pone a prueba la capacidad de los aprendices de manejar *ser/estar* con una serie de adjetivos de carácter. El objetivo es que reformulen ocho fragmentos del texto de partida, seleccionando para ello uno u otro verbo en combinación con uno de los adjetivos proporcionados en el recuadro.



### ACTIVIDAD M. 1

□ Lee el texto de la izquierda y reformula los fragmentos señalados en negrita utilizando *ser* o *estar* y un adjetivo del recuadro.

tímido, terco, celoso, **callado**, sociable, hablador,  
nervioso, impaciente

#### VAYA PAR DE GEMELOS

A pesar de ser gemelos, mi hermano y yo somos muy distintos. Es difícil (1) **ver a Marcos en silencio**. Supongo que no puede evitarlo. (2) **Le encanta charlar** y (3) **relacionarse con todo el mundo**. Además, (4) **no ve el momento** de hacer nuevos amigos. A mí, por el contrario, (5) **me inquieta** conocer gente nueva. (6) **Me da bastante vergüenza**, la verdad. En ese aspecto, (7) me da **algo de envidia**.

En casa siempre dicen que yo tengo mejor carácter, aunque reconozco que, a veces, (8) **tengo la cabeza un poco dura**.

#### VAYA PAR DE GEMELOS

A pesar de ser gemelos, mi hermano y yo somos muy distintos. Es difícil que Marcos esté (1) callado. \_\_\_ muy (2) \_\_\_ y (3) \_\_\_. Además, \_\_\_ (4) \_\_\_ por conocer gente nueva. Yo, por el contrario, siempre \_\_\_ (5) \_\_\_ cuando tengo que conocer gente nueva. \_\_\_ bastante (6) \_\_\_, la verdad. En ese aspecto, \_\_\_ algo (7) \_\_\_ de él.

En casa siempre dicen que yo tengo mejor carácter, aunque reconozco que, a veces, \_\_\_ (8) algo \_\_\_.

Figura 5.20. Actividad M.1 Ejemplo de actividad de mediación (reformulación)

En esta ocasión, la actividad se ha diseñado para obtener una única respuesta por adjetivo —con *ser* o *estar*—, pero también es posible incluir opciones de reformulación que, dentro del texto, prevean el uso del mismo adjetivo con los dos verbos. Asimismo, dado su carácter ejemplificativo, nos hemos limitado a utilizar una única categoría de adjetivo. No obstante, es evidente que pueden incorporarse distintos tipos para enriquecer el texto y, por ende, aumentar las oportunidades de trabajar con la construcción.

Una alternativa a las actividades de reformulación son las actividades de síntesis, en las que, a diferencia de las anteriores, se invita a los aprendices a trabajar con la totalidad del texto (figura 5.21).

## ACTIVIDAD M. 2

❑ Lee el texto de la izquierda y sintetiza después su contenido intentando utilizar [ser/estar + adjetivo].

### LA ABUELA EMPRESARIA

Chari Gota Fría, nacida en Cádiz, es propietaria de *SojaPlus S.L.*, una gran empresa de productos ecológicos que cuenta con varias sedes en Europa y cuya plantilla ha alcanzado ya los 300 trabajadores.

Chari es conocida en el ámbito empresarial gaditano por su gran sentido del deber, así como por su eterno lema: "orden y disciplina". Chari se mueve como pez en el agua con los medios de comunicación, razón por la que se ha hecho muy conocida entre sus paisanos, que no dejan de asombrarse de que una mujer de su edad –que, aunque ya haya superado los 70, no los aparenta– siga tan activa. Pero a ella, según dice, le cansa que le mencionen siempre la edad, porque es un aspecto al que no le da la más mínima importancia.

Chari ha tenido que renunciar a muchas cosas para favorecer su carrera, pero, como ella misma dice, da gracias todos los días por lo que tiene, sobre todo ahora que está a punto de nacer su primer nieto. No ve la hora, aunque se pregunta si, como abuela, tendrá el mismo éxito que como empresaria.

### SÍNTESIS

- Chari es una importante empresaria gaditana. En su trabajo **es responsable, ordenada y metódica**. También **es** extremadamente **mediática y popular**.
- A pesar de su edad, Chari **está aún** muy **activa**, aunque **está** algo **aburrida** de que le digan lo **joven** que **está**, porque es un aspecto en el que no **está** nada **interesada**. [...]

Figura 5.21. Actividad M.2 Ejemplo de actividad de mediación (síntesis)

El grado de dificultad de este tipo de actividades dependerá del nivel de los estudiantes y del trabajo previo que se haya realizado con [ser/estar + adjetivo]. En ese sentido, las actividades pueden guiarse en mayor o menor medida, por ejemplo, jugando con la complejidad del texto o sugiriendo los adjetivos que han de utilizarse para sintetizarlo. En M.2, por ejemplo, se ha obviado este último aspecto, por lo que los aprendices tienen más libertad de elección. Además, este tipo de actividad puede proponerse también como actividad colaborativa, haciendo que distintos grupos confronten sus síntesis del texto y lleguen a una versión final consensuada.

### 5.2.2.3.2 Actividades de traducción

La última de las posibles actividades de mediación que sugerimos son las actividades de traducción. Entre ellas, además de actividades más convencionales, pueden realizarse también actividades colaborativas de retrotraducción (Sánchez Cuadrado: 2015).

Por retrotraducción se entiende el proceso por el que un texto traducido se traduce de nuevo en su idioma original<sup>247</sup>.

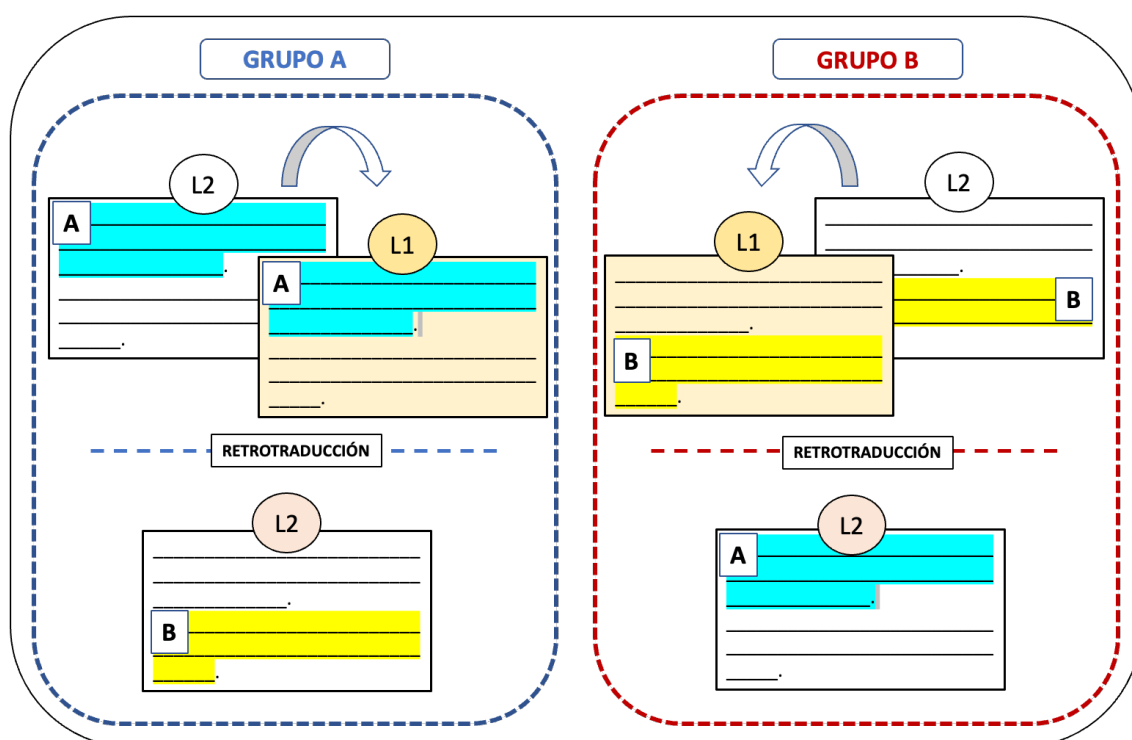


Figura 5.22. Funcionamiento de una actividad colaborativa de retrotraducción.

La figura 5.22 (actividad M3) reproduce el funcionamiento de una actividad colaborativa de retrotraducción partiendo de la L2<sup>248</sup>. A los aprendices se les proporciona un texto en L2 con abundantes muestras de la construcción meta —en este caso [*ser/estar* + adjetivo]—. A cada uno de los grupos se les asignan después algunos párrafos o partes del texto —en la imagen A/B— y se les pide que los

<sup>247</sup> Dada la necesidad de reunir múltiples muestras de [*ser/estar* + adjetivo], la creación de actividades de traducción puede suponer la modificación de textos preexistentes, si no la elaboración de textos *ad hoc* en la L2.

<sup>248</sup> En el caso de que se decida realizar la actividad partiendo del italiano, será conveniente tener presentes los distintos recursos que hemos presentado en (5.2) para la creación de contextos potencialmente equivalentes a [*ser/estar* + adjetivo] en esta lengua.

traduzcan a la L1 —en este caso el italiano—. Una vez traducidos, se intercambian entre los distintos grupos, de manera que cada uno de ellos pueda trabajar sobre párrafos que no ha tenido que traducir. Es en esta segunda fase cuando se les pide que traduzcan los párrafos de sus compañeros a la L2 y sin mirar el texto original. Por último, la tercera y última fase prevé la comparación de las versiones traducidas con el texto original en L2, lo que da pie al análisis de aciertos y errores, así como a la justificación de las elecciones de cada grupo.

### **5.3 Recapitulación y conclusiones**

En este capítulo hemos pretendido proporcionar pautas para facilitar una aproximación didáctica a [*ser/estar* + adjetivo] destinada a estudiantes italianos de ELE. Tras haber recogido algunos principios pedagógicos en relación con la didáctica de *ser* y *estar* desde el punto de vista de la GC, nos hemos planteado cuatro aspectos teórico-metodológicos útiles para elaborar potenciales acercamientos pedagógicos diseñados para este tipo de aprendices: 1) un enfoque contrastivo italiano-español, 2) el uso de la IP como herramienta didáctica para trabajar con la distinción, 3) la incorporación de los resultados arrojados por nuestro estudio de adquisición y 4) la cuestión de la variedad dialectal a la que está sometido [*ser/estar* + adjetivo]. Posteriormente, hemos ejemplificado algunas de estas consideraciones teóricas mediante la elaboración de una serie de actividades de 1) comprensión, 2) producción y 3) mediación.

Frente a otros acercamientos didácticos a [*ser/estar* + adjetivo] para italianos, carentes de una auténtica dimensión contrastiva, nuestra propuesta ha optado por explotar la potencialidad pedagógica de la L1, incorporándola a una versión modificada de la IP y construyendo así una herramienta con la que anticipar y trabajar la distinción conceptual inherente a la construcción meta a través de una lengua que los aprendices dominan. Si bien las directrices que hemos proporcionado en este capítulo van encaminadas a la creación de contextos de análisis potencialmente equivalentes a [*ser/estar* + adjetivo] en lengua italiana, nada impide que, con las debidas modificaciones, pueden hacerse extrapolables también a las lenguas maternas de otros aprendices.



## 6. CONCLUSIONES

El principal objetivo de esta tesis ha sido indagar la distribución de [*ser/estar* + adjetivo] en la interlengua de los estudiantes universitarios italianos de ELE, contribuyendo así a colmar un considerable vacío existente en la bibliografía adquisicional por lo que respecta a este grupo poblacional. Además, hemos pretendido contribuir a mejorar la eficacia de su didáctica en el aula de ELE, ofreciendo para ello un acercamiento pedagógico pensado específicamente para discentes italófonos.

En este sexto y último capítulo recogemos las conclusiones que pueden desprenderse de nuestro trabajo, sopesando sus resultados y señalando algunas líneas futuras de investigación. El capítulo está estructurado en tres secciones: 1) la adquisición de [*ser/estar* + adjetivo] por parte de aprendices universitarios italófonos, 2) la didáctica de [*ser/estar* + adjetivo] a italófonos en el aula de ELE y 3) balance y futuras líneas de investigación. En las próximas páginas desarrollaremos cada una de ellas.

### 6.1 La adquisición de [*ser/estar* + adjetivo] por parte de aprendices universitarios italófonos

La literatura adquisicional sobre [*ser/estar* + adjetivo] con estudiantes no italófonos (cap. 2) sugiere que la distinción constituye uno de contextos más complejos —y por ello de más tardío aprendizaje— a los que han de enfrentarse los aprendices de ELE en su camino hacia la adquisición de los distintos usos de los verbos *ser* y *estar*. [*Estar* + adjetivo] comporta un mayor tiempo de adquisición que [*ser* + adjetivo], probablemente porque, frente al primero, *ser* es el verbo no marcado de la pareja, es decir, el que los aprendices identifican como verbo atributivo por defecto y cuyo uso tienden a generalizar en detrimento de *estar*<sup>249</sup>. En términos generales, los resultados arrojados en nuestro trabajo confirman que los aprendices italianos universitarios demuestran tener más dificultades con [*estar* + adjetivo] que con [*ser* + adjetivo], algo que se refleja en la interlengua de los tres grupos de informantes que hemos analizado. La constatación de esta dificultad, por tanto, no hace sino corroborar cuanto sugieren

---

<sup>249</sup> Precisamente por esta razón, se considera que *estar* es un indicador más fiable que *ser* para dar cuenta del proceso de adquisición de estos y otros contextos en los que intervienen ambos verbos.

los trabajos de adquisición precedentes en relación con aprendices de otras lenguas maternas.

Nuestro estudio, guiado por los principios constructivistas de los enfoques basados en el uso, ha puesto la atención en intentar determinar cuál es el efecto de ciertas variables en los patrones distribucionales de [*ser/estar* + adjetivo] que demuestran estos aprendices; en concreto, hemos considerado cuatro variables: 1) la clase de adjetivo que interviene en los contextos atributivos analizados [*type*], 2) la frecuencia léxica de dichos adjetivos [*token*], 3) el carácter (in)animado del sujeto dentro de esos contextos y 4) el grado de exposición formal al español de los informantes. De ellas, tanto la primera como la segunda resultan centrales a la hora de explicar cómo tiene lugar el proceso de adquisición lingüística dentro de estos modelos. Además, tanto la clase del adjetivo como la (in)animacidad del sujeto son dos categorías que la literatura adquisicional considera significativas como predictoras del uso de *estar* por parte de los aprendices de ELE de otras lenguas maternas (cap. 2), razón por la que las hemos incluido también en este estudio.

Para satisfacer nuestras necesidades de investigación, nos hemos servido de un test de preferencia de 32 contextos atributivos que incluyen ocho adjetivos pertenecientes a dos clases semánticas distintas y con diferentes grados de frecuencia. La mitad de ellos fuerzan interpretaciones de marco de clase —con *ser*—, mientras los restantes 16 fuerzan interpretaciones de marco individual —con *estar*—. Se trata de un dispositivo de elicitación de datos creado específicamente para esta tesis y con el que hemos podido recoger un conjunto de datos a cuya formación han contribuido 172 estudiantes italianos universitarios de ELE. El corpus ha sido posteriormente analizado con el programa informático avanzado SSPP (versión 25.0), lo que nos ha permitido aplicar distintas técnicas estadísticas al conjunto de los datos: análisis de datos, contrastes de hipótesis y análisis de regresión logística binaria.

Respecto a la primera de las cuatro variables consideradas, nos hemos planteado si **la clase semántica del adjetivo** podía tener alguna incidencia en la interpretación que hacen los estudiantes de los contextos [*ser/estar* + adjetivo], tal y como sugieren estudios similares realizados con informantes no itálofonos (Geeslin y Kanwit 2020). Analizando dos categorías semánticas distintas, la de la descripción física y la de la descripción caracterial, hemos podido constatar que, mientras los adjetivos de descripción física propiciaban la interpretación correcta de los contextos que

requieren *ser*, los de descripción caracterial, por el contrario, privilegiaban la interpretación correcta de los contextos con *estar*. Estos resultados parecen apuntar a que la categoría semántica del adjetivo juega un papel importante en la formación de patrones distribucionales para *ser* y *estar* también en el caso de estos aprendices. Además, estos mismos datos permiten matizar nuestra generalización anterior sobre el hecho de que [*estar* + adjetivo] entraña mayor dificultad que [*ser* + adjetivo]; si bien es cierto que, en términos absolutos, estos aprendices demuestran claramente tener mayores dificultades con el primer contexto atributivo que con el segundo<sup>250</sup>, un análisis de los datos por categoría semántica nos lleva a concluir, como decíamos, que la categoría del adjetivo incide de hecho en la capacidad de los informantes de reconocer, con mayor o menor facilidad, tanto el valor estativo-episódico característico de *estar* como el valor de correspondencia propio de *ser* en los distintos contextos de indagación considerados. No obstante, nuestro trabajo presenta la limitación de contar con un número reducido de categorías semánticas, por lo que futuros acercamientos a este fenómeno deberían no solo intentar confirmar la tendencia aquí mencionada, sino ampliar también la tipología de adjetivos objeto de análisis.

Por lo que se refiere a la segunda de las variables, nos hemos preguntado por la posible repercusión de **la frecuencia léxica de los adjetivos** que integran las categorías semánticas analizadas [*token*] en el rendimiento de los aprendices a la hora de interpretar los contextos de indagación. Dada nuestra necesidad de trabajar con adjetivos clasificables en función de su distinto índice de frecuencia, una parte importante del estudio previo para la elaboración del test de elicitación de datos ha consistido en un minucioso proceso de búsqueda, selección y justificación de adjetivos con los que poder crear un *continuum* de frecuencia — formado por cuatro elementos — dentro de cada categoría semántica. Si bien nuestras pretensiones iniciales incluían realizar un análisis que tuviera en cuenta los cuatro grados de frecuencia decreciente dentro de cada categoría semántica (A-B-C-D y E-F-G-H), la necesidad de atenernos a datos que resultaran estadísticamente significativos nos ha obligado a sacrificar el mayor grado de especificidad que habría proporcionado contar con dicha progresión, razón por la que la variable ha sido analizada solo en relación con dos grados de frecuencia: los adjetivos frecuentes (A-B y E-F) frente a los poco frecuentes (C-D y G-H). Los resultados arrojados apuntan a la existencia de una tendencia asociativa —

---

<sup>250</sup> El porcentaje global de errores con *estar* es de 72,20%, frente al 27,80% de errores con *ser*.



aplicable a ambas categorías semánticas— por la que un alto índice de frecuencia del adjetivo favorece la interpretación correcta de los contextos con *ser*, mientras que, por el contrario, un bajo índice de frecuencia favorece la interpretación correcta de los contextos con *estar*. Si bien no podemos proporcionar una interpretación unívoca para estos resultados, hemos sugerido que podrían apuntar a una estrategia “de familiaridad” puesta en práctica por los aprendices, consistente en decantarse tendencialmente por relacionar con *ser* —el verbo atributivo por defecto— aquellos adjetivos que les resultan más comunes o familiares y con *estar* —verbo que perciben como marcado— aquellos otros que les resultan poco frecuentes o menos familiares.

Por otro lado, los resultados de nuestro estudio han confirmado también la existencia de una relación significativa entre el **carácter (in)animado del sujeto** en los contextos [*ser/estar* + adjetivo] y la mayor o menor capacidad que demuestran los informantes a la hora de interpretarlos correctamente. De hecho, los estudiantes se muestran claramente sensibles al carácter (in)animado de los referentes, favoreciendo la interpretación correcta de aquellos contextos que incluyen sujetos animados, tanto con el verbo *ser* como con *estar* —aunque en mayor medida con el primero—, y desfavoreciendo la corrección de aquellos en los que, por el contrario, intervienen referentes inanimados. Este es el caso, entre otros, de contextos del tipo *la tarde está triste*, casos de subjetivización que implican una interpretación no convencional del valor estativo-situacional de *estar* y que parecen resultar particularmente complejos para los estudiantes.

Respecto a la cuarta y última variable considerada, nos hemos preguntado si el **grado de exposición formal al español** podía tener algún tipo de incidencia en el rendimiento interpretativo de los estudiantes universitarios italianos. Para dar respuesta a esta pregunta, hemos considerado tres horquillas temporales distintas en función del bagaje de años de estudio del español que presentaban los informantes: [1-4], [5-8] y [9-12]. Nuestros datos confirman, al igual que sugiere también la bibliografía adquisicional con estudiantes de otras lenguas maternas (cap. 2), que un mayor tiempo de instrucción formal tiene un reflejo positivo en la adquisición de la distinción. Si bien en su conjunto estos aprendices demuestran siempre experimentar más dificultades con *estar* que con *ser* en las tres franjas temporales analizadas, hemos podido observar cómo el incremento de años de exposición formal a la lengua apunta a

un progresivo equilibrio en la distribución de ambos verbos en su interlengua a lo largo del tiempo.

## **6.2. La didáctica de [*ser/estar* + adjetivo] a italófonos en el aula de ELE**

Los múltiples acercamientos teóricos a [*ser/estar* + adjetivo] que se han ido sucedido desde finales del siglo XIX hasta la actualidad (cap. 1) son prueba de la dificultad persistente que ha supuesto su descripción a lo largo del tiempo. Esta dificultad descriptiva ha tenido también una repercusión directa en el ámbito del ELE, donde, desde siempre, se advierte y demanda la necesidad de propuestas pedagógicas eficaces para su enseñanza. En el capítulo 3 de esta tesis hemos examinado el tratamiento que ha recibido [*ser/estar* + adjetivo] en una selección de materiales didácticos destinados específicamente a italianos y publicados en un arco temporal de dos décadas, desde finales de los años 90 en adelante. En líneas generales, nuestro análisis ha evidenciado la persistencia de explicaciones poco operativas, basadas en nociones y asociaciones semánticas desestimadas desde hace tiempo por la literatura teórico-descriptiva (cap. 1), pero que, a falta de propuestas alternativas, han acabado perpetuándose y afianzándose en los materiales didácticos y, como consecuencia directa, también en las aulas. Por otro lado, hemos podido constatar también cómo, hasta ahora, en el acercamiento didáctico a [*ser/estar* + adjetivo] dirigido a estudiantes italófonos no se ha prestado ninguna atención al uso de la L1 de los discentes como posible herramienta pedagógica, muy probablemente porque, al considerar la distinción como un fenómeno idiosincrásico del español, se ha dado por descontado la inviabilidad de abordarlo sirviéndose de una dimensión intralingüística.

En nuestra propuesta, por el contrario, hemos asumido la posibilidad de hacer uso del italiano como instrumento de acercamiento conceptual a [*ser/estar* + adjetivo]. Para ello, hemos partido de la base de que, si es verdad —como sostienen los enfoques constructivistas— que la dificultad de adquisición de una L2 tiene mucho que ver con la necesidad de afrontar la construcción de un nuevo conjunto de unidades lingüísticas teniendo que partir de las de la propia L1 (Ellis y Cadierno: 2009), también lo es que esa misma L1, como sistema que los hablantes dominan —al menos desde el punto de vista del uso— puede constituir una potente herramienta de exploración conceptual

que abra las puertas de la L2 a los aprendices, incluso, cuando, como en este caso, no sea posible establecer un paralelismo formal entre ambas lenguas<sup>251</sup>.

El acercamiento didáctico que hemos sugerido en esta tesis bebe tanto de las más recientes explicaciones teórico-descriptivas sobre [*ser/estar* + adjetivo] en el ámbito de la Gramática cognitiva (Castañeda Castro: 2019), como de la literatura adquisicional —incluidos los resultados planteados en nuestro propio estudio—, conjuntamente con la implementación de algunas consideraciones teórico-metodológicas, como la adopción de un enfoque contrastivo italiano-español o la conveniencia de una didáctica que tenga en consideración la variación panhispánica de la distinción.

Dado que los aprendices italófonos carecen de una oposición funcional equivalente a la del español (cap. 1) —razón por la que el valor comunicativo de la misma les resulta difícilmente reconocible—, nuestra propuesta de intervención didáctica ha asumido la necesidad de inducirles a cumplir una operación de *rethinking for speaking* (cap. 2), redireccionando su atención hacia los aspectos conceptuales y formales implicados en la oposición. Con este objetivo, hemos sugerido el uso de una versión innovadora de la instrucción de procesamiento (IP) capaz de conciliarse con la adopción de una perspectiva contrastiva. Se trata de una variante que permite incluir una fase de observación en L1 —a la que hemos denominado fase 0— previa a la característica fase de observación en L2 propia de esta clase de instrucción gramatical. De este modo, y mediante el uso de actividades de *input* estructurado, resulta posible acercar a los aprendices italianos al contraste [propiedad vs estado] a través del análisis y la comprensión de contextos que resultan funcionalmente equivalentes a [*ser/estar* + adjetivo] en su propia lengua, pero que se construyen formalmente con otro tipo de procedimientos. Para ello, hemos sugerido la implementación de varios recursos que pueden contribuir a la comprensión del valor estativo—situacional característico del verbo *estar*, rescatando de la bibliografía descriptiva la referencia al paralelismo de [*estar* + adjetivo] con ciertos contextos predicativos, observación que nunca ha recibido atención didáctica explícita de cara a la planificación y elaboración de materiales dirigidos a estos discentes. Asimismo, hemos ejemplificado nuestra

---

<sup>251</sup> Estamos plenamente de acuerdo con la idea de que la L1 puede jugar un papel relevante como instrumento de pedagógico de reflexión en la enseñanza de la L2, especialmente en el caso de lenguas afines (Bailini, 2016: 57), aunque creemos firmemente, como proponemos aquí, que su papel puede ir más allá de la constatación de las diferencias y semejanzas formales entre ellas.

propuesta de aproximación a [*ser/estar* + adjetivo] mediante el uso de distintas tipologías de actividades: a) actividades de comprensión, b) actividades de producción y c) actividades de mediación.

### **6.3. Balance final y futuras líneas de investigación**

Llegados a este punto, se hace necesario realizar un balance final de las principales aportaciones de este trabajo, así como de algunos de sus límites. En las próximas líneas (3.1), enumeramos tanto unas como otros, incluyendo también un apartado final (3.2) que contiene varias líneas de investigación de cara a la futura prosecución de la labor que hemos comenzado con esta tesis.

#### **6.3.1 Principales aportaciones y límites de este trabajo**

- El estudio que hemos presentado aquí ha contribuido al desarrollo de la investigación sobre el aprendizaje de [*ser/estar* + adjetivo] entre una población de estudiantes italófonos universitarios y desde una perspectiva constructivista. De hecho —y hasta donde nos es posible saber— se trata del único estudio que indaga en este ámbito con un interés específico en la distribución de tipos [*type*] y ocurrencias [*token*] por parte de esta categoría de discentes y con esta orientación teórica. En este sentido, además, responde a la necesidad —formulada repetidamente en la bibliografía especializada— de llevar a cabo estudios adquisicionales sobre [*ser/estar* + adjetivo] con estudiantes de ELE no anglófonos.
- El análisis estadístico de los datos resultantes de nuestro estudio ha confirmado la relación significativa entre las distintas variables analizadas, incluida la relación entre la (in)corrección de las respuestas obtenidas en el test y el grado de seguridad que demuestran los informantes en el momento de seleccionarlás, lo que puede interpretarse como un modo de validación de los datos obtenidos, ya que esto permite presuponer que no se ha producido una distribución aleatoria de las mismas.
- El dispositivo de elicitación de datos se ha demostrado eficaz en el proceso de recogida de la información necesaria para la elaboración de nuestro corpus de estudio y, por consiguiente, podría ser reutilizado para proseguir la investigación sobre la distribución de *ser* y *estar* con otras categorías semánticas de adjetivos.

- La base de datos a que ha dado lugar la recogida de producciones escritas de estudiantes italianos universitarios a lo largo de tres años —y que hemos citado solo de forma tangencial en la introducción a esta tesis—, nos ha permitido disponer de numerosos ejemplos de cómo estos aprendices usan los verbos *ser* y *estar*. Este recurso constituye, de por sí, un valioso instrumento de trabajo para proseguir no solo con la investigación sobre la distribución de ambos verbos en el contexto atributivo [*ser/estar* + adjetivo], sino también para ampliarla al estudio de aquellos otros usos que no forman parte del objetivo de esta tesis.
- El enfoque didáctico que hemos adoptado en este trabajo resulta innovador respecto a las aproximaciones pedagógicas a [*ser/estar* + adjetivo] que se han venido sucediendo a lo largo del tiempo dentro del ámbito del ELE a itálofonos, aunque, con mucha probabilidad, también respecto a su enseñanza a estudiantes de otras lenguas maternas. En este sentido, creemos que uno de los puntos fuertes de nuestra propuesta radica precisamente en la idea de haber modificado una herramienta didáctica que ya ha demostrado sus efectos positivos en el aprendizaje de [*ser/estar* + adjetivo] (Cheng: 2002, 2004) con la intención de permitir que los estudiantes tengan un acceso conceptual previo a la distinción utilizando el propio sistema lingüístico y, por tanto, desde la posición privilegiada que les confiere el hecho de ser hablantes competentes de su propia L1. Creemos, además, que el empleo de nuestra versión modificada de instrucción de procesamiento puede ser aplicable también a distintos grupos de discentes, ya que, de acuerdo con la especificidad de cada lengua, será posible recurrir a ciertos recursos lingüísticos —similares o diferentes a los planteados aquí— que permitan ilustrar la distinción [propiedad vs estado] característica de [*ser/estar* + adjetivo].
- Las distintas tipologías de actividades didácticas que hemos presentado suponen también una novedad respecto a las propuestas tradicionales, dominadas casi exclusivamente por actividades de producción y, por tanto, ajenas a la dimensión interpretativa de la distinción, así como al empleo de herramientas de mediación como la paráfrasis, el resumen o la traducción.
- Por otro lado, y entre los posibles límites de esta tesis, es necesario considerar el número reducido tanto de clases semánticas como de adjetivos que han formado parte de nuestro estudio de adquisición. Indudablemente, tanto la incidencia del tipo de adjetivo como del grado de frecuencia de sus ocurrencias en la

interpretación de la alternancia de *ser* y *estar* por parte de aprendices italófonos son cuestiones que requieren ampliar el análisis, partiendo de las mismas categorías semánticas indagadas aquí o ampliando el espectro. En este sentido, el presente trabajo ha de considerarse una aproximación al fenómeno, cuyos resultados resultará necesario profundizar mediante estudios adicionales.

Además, respecto a los pasos previos a la realización del estudio de adquisición, probablemente habría sido conveniente confirmar la clasificación del nivel lingüístico de los informantes —establecido a través del parámetro del número de años de exposición formal a la lengua— mediante la realización de una prueba específica de conocimiento lingüístico.

### **6.3.2. Futuras líneas de investigación**

Como colofón de todo lo expuesto en esta tesis, mencionamos a continuación cuatro líneas de investigación que nos permitirán seguir contribuyendo al estudio de [*ser/estar* + adjetivo] en el ámbito italófono. En primer lugar, como hemos señalado más arriba, se hace necesario realizar estudios secundarios capaces de replicar o desmentir los resultados arrojados en nuestro estudio de adquisición. Este tipo de estudios podría verse enriquecido por la aplicación de otras técnicas de investigación, entre ellas, por ejemplo, del uso del seguimiento ocular (*eye tracking*), lo que podría proporcionar datos complementarios sobre el tiempo de procesamiento de *ser* y *estar* en combinación con distintos adjetivos o categorías de adjetivos.

Por otro lado, una prometedora línea de investigación consistirá en comprobar cuál es la incidencia de la versión modificada de instrucción de procesamiento que hemos propuesto en este estudio en la efectiva adquisición de [*ser/estar* + adjetivo] por parte de estudiantes italófonos, aunque, en virtud de nuestra hipótesis sobre el beneficio que podría suponer también su uso para discentes de otras lenguas maternas, la indagación podría ampliarse posteriormente a un público más amplio.

Asimismo, una tercera línea de investigación consistiría en intentar determinar cuál es la incidencia de los distintos tipos de actividades de foco en la forma (cap. 2) en la adquisición de la distinción, intentando determinar, entre otros posibles objetivos, qué técnicas (explícitas vs implícitas) resultan más efectivas.

La última vía de investigación que sugerimos aquí tiene que ver con nuestras consideraciones sobre la conveniencia de proponer un acercamiento didáctico

panhispánico a [*ser/estar* + adjetivo] (cap. 5). Con ese objetivo en mente, y como paso previo para su didactización, resultará necesario contribuir a la actualmente escasa descripción dialectal de su distribución, esto es, a determinar en mayor medida cuáles son las diferencias y semejanzas que entraña la distinción respecto a las distintas variedades de español dentro del mundo hispano.

## CONCLUSIONI

Con la presente tesi si è voluto approfondire la distribuzione di [*ser/estar* + aggettivo] nell'interlingua di studenti universitari italiani ELE (spagnolo come lingua straniera) e contribuire, così, a colmare una notevole lacuna nella letteratura acquisizionale attinente a questo gruppo di popolazione. Si è, inoltre, cercato di contribuire a migliorare l'efficacia della sua didattica nelle classi ELE, offrendo un approccio pedagogico specificamente pensato per gli studenti italofofoni.

Il sesto e ultimo capitolo evidenzia le conclusioni a cui si è giunti con questo lavoro, ne valuta i risultati raggiunti e traccia alcuni sviluppi futuri di ricerca. Il capitolo è suddiviso in tre sezioni: 1) l'acquisizione di [*ser/estar* + aggettivo] da parte di apprendenti universitari italofofoni, 2) la didattica di [*ser/estar* + aggettivo] agli italofofoni nelle classi ELE e 3) conclusioni e sviluppi futuri di ricerca. Nelle pagine a seguire se ne trattano i contenuti.

### **1. L'acquisizione di [*ser/estar* + aggettivo] da parte di apprendenti universitari italofofoni**

La letteratura acquisizionale riguardante [*ser/estar* + aggettivo] con studenti non italofofoni (Cap. 2) suggerisce che la distinzione rappresenta uno dei contesti più complessi (e, conseguentemente, di apprendimento tardivo) a cui fanno fronte gli apprendenti ELE nel proprio percorso di acquisizione dei diversi usi dei verbi *ser* ed *estar*. L'acquisizione di [*estar* + aggettivo] richiede più tempo rispetto a quella di [*ser* + aggettivo]; ciò potrebbe essere riconducibile al fatto che *ser*, rispetto al primo, è il verbo non marcato tra i due, ossia quello che gli apprendenti identificano come verbo copulativo di *default* e il cui uso tende a essere generalizzato a scapito di *estar*. In generale, i dati emersi dal presente lavoro confermano che gli apprendenti universitari italiani mostrano maggiori difficoltà con [*estar* + aggettivo] rispetto a [*ser* + aggettivo], il che si riflette nell'interlingua dei tre gruppi di informanti analizzati. Il riscontro di tale difficoltà, quindi, non fa che avvalorare quanto suggerito da precedenti lavori sull'acquisizione correlata ad apprendenti di altre lingue madri.



Il presente studio, ispirato dai principi costruttivisti degli approcci basati sull'uso, si è focalizzato nel cercare di determinare quale sia l'effetto di alcune variabili sui *pattern* distribuzionali di [*ser/estar* + aggettivo] dimostrati dagli apprendenti. Specificatamente, sono state considerate quattro variabili: 1) il tipo di aggettivo coinvolto nei contesti copulativi analizzati [*type*], 2) la frequenza lessicale di tali aggettivi [*token*], 3) il carattere (in)animato del soggetto in tali contesti e 4) il grado di esposizione formale allo spagnolo degli informanti. Le variabili 1) e 2) risultano cruciali per spiegare come avviene il processo di acquisizione linguistica all'interno di questi modelli. Inoltre, sia il tipo di aggettivo sia lo stato (in)animato del soggetto sono due categorie che la letteratura acquisizionale considera rilevanti come predittori dell'uso di *estar* da parte degli apprendenti ELE di altre madrelingue (Cap. 2), motivo per cui si è deciso di includerle anche in questo studio.

Per ottenere risposte utili alla ricerca condotta, agli informanti è stato sottoposto un test di preferenza di 32 contesti copulativi sviluppati da otto aggettivi appartenenti a due diverse classi semantiche e con diversi gradi di frequenza. La metà di tali contesti copulativi porta a interpretazioni a carattere classificatorio (con *ser*), mentre i restanti 16 portano a interpretazioni episodiche (con *estar*). Trattasi, nello specifico, di uno strumento di elicitazione dei dati creato appositamente per questa tesi e con il quale è stato possibile raccogliere un insieme di dati alla cui formazione hanno contribuito 172 studenti universitari italiani di ELE. Il corpus prelevato è stato poi analizzato con il software avanzato SSPP (versione 25.0), che ha permesso di applicare diverse tecniche statistiche all'insieme dei dati: analisi dei dati, test di verifica d'ipotesi e analisi di regressione logistica binaria.

Per quanto riguarda la prima delle quattro variabili prese in considerazione, si è valutato l'eventuale impatto della **classe semantica dell'aggettivo** sull'interpretazione degli studenti dei contesti [*ser/estar* + aggettivo], così come già suggerito da studi analoghi con informanti non italofofoni (Geeslin e Kanwit 2020). Prendendo in analisi due diverse categorie semantiche, quella della descrizione fisica e quella della descrizione caratteriale, si è potuto osservare che, mentre gli aggettivi della descrizione fisica favorivano la corretta interpretazione dei contesti che richiedono *ser*, quelli della descrizione caratteriale, viceversa, privilegiavano la corretta interpretazione dei contesti con *estar*. Questi risultati sembrano indicare che la categoria semantica dell'aggettivo svolge un ruolo importante nella creazione di *pattern* distribuzionali per

*ser* ed *estar* anche per questi apprendenti. Inoltre, tali dati permettono di chiarire la precedente generalizzazione secondo cui [*estar* + aggettivo] comporta maggiori difficoltà rispetto a [*ser* + aggettivo]; se da un lato è vero che, in termini assoluti, gli studenti in esame mostrano chiaramente maggiori difficoltà con il primo contesto copulativo rispetto al secondo, l'analisi dei dati per categoria semantica porta alla conclusione, come già accennato, che la categoria dell'aggettivo influenza di fatto la capacità degli informanti di riconoscere, con maggiore o minore facilità, sia il valore stativo-episodico caratteristico di *estar* sia il valore di corrispondenza di *ser* nei diversi contesti di indagine considerati. Tuttavia, il presente lavoro ha per limite il numero esiguo di categorie semantiche analizzate, per cui risulta necessario che gli studi futuri riguardanti questo fenomeno cerchino non solo di confermare la tendenza qui menzionata, ma anche di ampliare la tipologia di aggettivi in analisi.

Con la seconda variabile si è posta l'attenzione sul possibile impatto della **frequenza lessicale degli aggettivi** che compongono le categorie semantiche analizzate [*token*] sul rendimento degli apprendenti nell'interpretazione dei contesti oggetto di indagine. Data la necessità di lavorare con aggettivi classificabili in base ai diversi indici di frequenza, una parte importante dello studio preliminare per l'elaborazione del test di elicitazione dei dati è consistita in un meticoloso processo di ricerca, selezione e giustificazione degli aggettivi con cui creare un *continuum* di frequenza, composto da quattro elementi, all'interno di ogni categoria semantica. All'origine vi era l'intenzione di compiere un'analisi che tenesse conto dei quattro gradi di frequenza decrescente all'interno di ogni categoria semantica (A-B-C-D e E-F-G-H); tuttavia, la necessità di attenersi a dati statisticamente significativi ha costretto a sacrificare il maggior grado di specificità che sarebbe stato fornito da una tale progressione. Per tal ragione, è stata analizzata la variabile solo in relazione a due gradi di frequenza: gli aggettivi frequenti (A-B ed E-F) rispetto a quelli meno frequenti (C-D e G-H). I risultati raggiunti indicano l'esistenza di una tendenza associativa, applicabile a entrambe le categorie semantiche, secondo la quale un alto tasso di frequenza dell'aggettivo favorisce la corretta interpretazione dei contesti con *ser* mentre un basso tasso di frequenza favorisce la corretta interpretazione dei contesti con *estar*. I risultati, seppur non forniscano un'interpretazione univoca, sembrano comunque indicare una strategia di "familiarità" messa in atto dagli apprendenti, che consiste nel mettere in relazione *ser* (il verbo

copulativo di *default*) con gli aggettivi percepiti più comuni o familiari ed *estar* (il verbo marcato) con gli altri aggettivi meno frequenti o percepiti meno familiari.

Inoltre, i risultati dello studio hanno anche confermato l'esistenza di una relazione significativa tra il **carattere (in)animato del soggetto** nei contesti [*ser/estar* + aggettivo] e la maggiore o minore capacità degli informanti di interpretarli correttamente. Infatti, gli studenti si dimostrano chiaramente sensibili al carattere (in)animato dei referenti; ciò da un lato favorisce la corretta interpretazione di quei contesti che includono soggetti animati, sia con il verbo *ser* che con *estar* (anche se in misura maggiore con il primo), ma, dall'altro, penalizza la correttezza di quelli in cui sono coinvolti referenti inanimati. Un esempio di tali contesti è *la tarde está triste*, ossia casi di soggettivazione che implicano un'interpretazione non convenzionale del valore stativo-situazionale di *estar* e che sembrano essere particolarmente complessi per gli studenti.

Relativamente alla quarta e ultima variabile considerata, si è cercato di comprendere se il **grado di esposizione formale allo spagnolo** possa incidere sulle prestazioni interpretative degli studenti universitari italiani. Per tal fine, sono state prese in considerazione tre diverse fasce temporali in base al numero di anni di studio della lingua spagnola degli informanti: [1-4], [5-8] e [9-12]. È stato possibile confermare quanto già suggerito dalla letteratura acquisizionale sugli apprendenti di altre lingue madri (cap. 2), ovvero che una maggior esposizione temporale all'istruzione formale ha effetti positivi sull'acquisizione della distinzione. Sebbene, nel complesso, questi apprendenti sembrano avere maggiori difficoltà con *estar* rispetto a *ser* nelle tre fasce temporali analizzate, si è potuto osservare come il maggior numero di anni di esposizione formale alla lingua comporti, con il passare del tempo, un progressivo equilibrio nella distribuzione di entrambi i verbi nella loro interlingua.

## **2. La didattica di [*ser/estar* + aggettivo] agli italofoeni nelle classi ELE**

I molteplici approcci teorici a [*ser/estar* + aggettivo] che si sono susseguiti dalla fine del XIX secolo a oggi (Cap. 1) testimoniano la persistente difficoltà e la conseguente necessità di trattazione nel tempo. Tale difficoltà descrittiva ha avuto conseguenze dirette anche sulla didattica dello spagnolo come lingua straniera, nel quale ambito è sempre stata avvertita e richiesta la necessità di proposte pedagogiche efficaci per il suo insegnamento. Nel Capitolo 3 è stata esaminata la trattazione di [*ser/estar* +

aggettivo] in diversi materiali didattici specificamente destinati agli italiani e pubblicati negli ultimi vent'anni (dalla fine degli anni Novanta in poi). L'analisi svolta ha rilevato, nel complesso, il protrarsi di spiegazioni poco operative, basate su nozioni e associazioni semantiche da tempo discreditate dalla letteratura teorico-descrittiva (Cap. 1), ma che, in assenza di proposte alternative, si sono trascinate sino a consolidarsi nei materiali didattici e, conseguentemente, anche in aula. È stato, altresì, possibile osservare come nell'approccio didattico a [ser/estar + aggettivo] per studenti italofoeni non si sia tuttora prestata attenzione all'uso della L1 degli studenti come possibile strumento pedagogico; ciò deriva, presumibilmente, dal fatto che, considerando la distinzione un fenomeno distintivo dello spagnolo, si è data per scontata l'impossibilità di affrontarlo utilizzando una dimensione intralinguistica.

Con questa tesi si è, invece, ipotizzata la possibilità di utilizzare l'italiano come strumento di approccio concettuale a [ser/estar + aggettivo]. A tal fine, si è partiti dal presupposto che, se è vero (come sostengono gli approcci costruttivisti) che la difficoltà dell'acquisizione di una L2 è fortemente correlata alla necessità di affrontare la costruzione di un nuovo insieme di unità linguistiche dovendo partire da quelle della propria L1 (Ellis e Cadierno: 2009), è anche vero che la stessa L1, quale sistema padroneggiato dai parlanti, almeno per quanto riguarda l'uso, può costituire un potente strumento di esplorazione concettuale che apre le porte della L2 agli apprendenti, anche quando, come in questo caso, non è possibile stabilire un parallelismo formale tra le due lingue<sup>252</sup>.

L'approccio didattico proposto in questa tesi attinge alle più recenti spiegazioni teorico-descrittive di [ser/estar + aggettivo] nell'ambito della Grammatica Cognitiva (Castañeda Castro: 2019), nonché alla letteratura acquisizionale (compresi i risultati contenuti nella presente tesi) e all'applicazione di alcune considerazioni teorico-metodologiche, quali l'adozione di un approccio contrastivo italiano-spagnolo o la convenienza di un approccio didattico che tenga conto della variazione pan-ispánica della distinzione.

Dato che gli apprendenti italofoeni non dispongono di un'opposizione funzionale equivalente a quella spagnola (Cap. 1), motivo per cui il relativo valore comunicativo è

---

<sup>252</sup> Seppur in piena sintonia con la tesi secondo cui la L1 può svolgere un ruolo fondamentale come strumento pedagogico di riflessione nell'insegnamento della L2, soprattutto nel caso di lingue affini (Bailini, 2016: 57), si è fermamente convinti, come qui esplicitato, che il ruolo della L1 possa andare oltre la constatazione di differenze e somiglianze formali tra di esse.

di difficile individuazione da parte loro, la proposta di intervento didattico qui esposta ha individuato la necessità di indurre gli apprendenti italofoeni a compiere un'operazione di *rethinking for speaking* (Cap. 2), reindirizzando la loro attenzione verso gli aspetti concettuali e formali coinvolti nell'opposizione. A tal scopo, si è proposta l'applicazione di una versione innovativa di *Processing Instruction* in grado di conformarsi all'adozione di una prospettiva contrastiva. Trattasi di una variante che permette di inserire una fase di osservazione in L1, definita fase 0, prima della consueta fase di osservazione in L2 tipica di questo tipo di istruzione grammaticale. In questo modo, e attraverso l'uso di attività di *input* strutturato, è possibile avvicinare gli apprendenti italiani alla contrapposizione [proprietà vs. stato] attraverso l'analisi e la comprensione di contesti funzionalmente equivalenti a [*ser/estar* + aggettivo] nella loro lingua, ma che sono formalmente costruiti con altri tipi di procedure. A tal fine, si è suggerito di ricorrere a diversi mezzi che possono contribuire alla comprensione del tipico valore stativo-situazionale del verbo *estar*, recuperando dalla letteratura descrittiva il riferimento al parallelismo di [*estar* + aggettivo] con alcuni contesti predicativi; un'osservazione, questa, che non ha mai ricevuto un'attenzione didattica esplicita mirata alla progettazione e all'elaborazione di materiali rivolti a questi apprendenti. Si è inoltre illustrata la proposta di approcciarsi a [*ser/estar* + aggettivo] utilizzando diversi tipi di attività: a) attività di comprensione, b) attività di produzione e c) attività di mediazione.

### **3. Conclusioni e sviluppi futuri di ricerca**

Si rende ora necessario tracciare un bilancio conclusivo dei principali contributi di questo lavoro, nonché di alcuni suoi limiti che di seguito (3.1) si approfondiscono, includendo un paragrafo finale (3.2) contenente diversi sviluppi di ricerca per il futuro proseguimento del lavoro avviato con questa tesi.

#### **3.1 Principali contributi e limiti di questo lavoro**

- Lo studio qui presentato ha contribuito allo sviluppo della ricerca sull'apprendimento di [*ser/estar* + aggettivo] all'interno di una popolazione di studenti universitari italofoeni seguendo una prospettiva costruttivista. Di fatto, questo parrebbe essere l'unico studio che indaga in questo settore dimostrando uno specifico interesse sulla distribuzione di *type* e *token* da parte di questa

categoria di apprendenti e con questo orientamento teorico. In questo senso, inoltre, la presente tesi risponde all'esigenza, più volte espressa nella letteratura specializzata, di realizzare studi acquisizionali su [*ser/estar* + aggettivo] con studenti ELE non anglofoni.

- L'analisi statistica dei dati risultanti dallo studio ha confermato la correlazione significativa tra le diverse variabili analizzate, compresa la correlazione tra la (in)correttezza delle risposte ottenute nel test e il livello di sicurezza mostrato dagli informanti nel selezionarle, da interpretarsi come parametro di validazione dei dati ottenuti, in quanto consente di ipotizzare che non vi sia stata una disposizione casuale delle risposte.
- Lo strumento di elicitazione dei dati si è dimostrato efficace nel processo di raccolta delle informazioni necessarie per l'elaborazione del corpus di studio che, pertanto, potrebbe essere riutilizzato per ulteriori ricerche sulla distribuzione di *ser* ed *estar* con altre categorie semantiche di aggettivi.
- La banca dati, che ha consentito di ottenere una raccolta di produzioni scritte svolte da studenti universitari italiani nell'arco di tre anni (qui menzionata solo marginalmente nell'introduzione), ha fornito numerosi esempi di come questi apprendenti utilizzano i verbi *ser* ed *estar*. Questa risorsa costituisce, di per sé, un prezioso strumento di lavoro per dare seguito non solo alla ricerca sulla distribuzione di entrambi i verbi nel contesto copulativo [*ser/estar* + aggettivo], ma anche per estenderla allo studio di altri usi che non rientrano nelle finalità della presente tesi.
- L'approccio didattico adottato in questo lavoro risulta essere innovativo rispetto agli approcci pedagogici a [*ser/estar* + aggettivo] che si sono susseguiti nel tempo nel campo dell'ELE per italofofoni, ma anche, con molta probabilità, nell'insegnamento ad apprendenti di altre lingue madri. Si ritiene, quindi, che uno dei punti di forza della proposta qui presentata risieda proprio nell'idea di aver modificato uno strumento didattico che ha già dimostrato i suoi effetti positivi sull'apprendimento di [*ser/estar* + aggettivo] (Cheng: 2002, 2004) con l'intento di permettere agli apprendenti di disporre di un primo accesso concettuale alla distinzione di [*ser/estar* + aggettivo] utilizzando il proprio sistema linguistico. Ciò consente loro di approcciarsi da una posizione privilegiata in quanto parlanti competenti della propria L1. Si ritiene, inoltre, che l'applicazione della nuova versione qui esplicita di

*Processing Instruction* possa essere applicabile anche a diversi gruppi di apprendenti, poiché, a seconda della specificità di ciascuna lingua, è possibile ricorrere a determinate risorse linguistiche, simili o diverse da quelle qui proposte, che consentano di illustrare la distinzione [proprietà vs. stato] tipica di [*ser/estar* + aggettivo].

- Le diverse tipologie di attività didattiche introdotte rappresentano anche una novità rispetto alle proposte tradizionali, dominate quasi esclusivamente da attività di produzione e, quindi, estranee alla dimensione interpretativa della distinzione, nonché all'uso di strumenti di mediazione come la parafrasi, il riassunto o la traduzione.
- D'altro canto, e nei limiti della presente tesi, è necessario considerare il numero ridotto di classi semantiche e di aggettivi interessate dallo studio di acquisizione qui condotto. Indubbiamente, l'incidenza del tipo di aggettivo e il grado di frequenza delle occorrenze nell'interpretazione dell'alternanza di *ser* ed *estar* da parte degli apprendenti italofoeni rappresentano assunti che richiedono un ulteriore approfondimento partendo dalle medesime categorie semantiche qui indagate o ampliandone la gamma. Il presente lavoro deve, perciò, essere considerato un'approssimazione al fenomeno, i cui risultati dovranno essere oggetto di ulteriori studi.
- Inoltre, per quanto concerne le fasi precedenti alla realizzazione dello studio di acquisizione, sarebbe stato probabilmente opportuno convalidare la classificazione del livello linguistico degli informanti, stabilito dal numero di anni di esposizione formale alla lingua, attraverso un test specifico di conoscenza linguistica.

### **3.2 Sviluppi di ricerca**

A conclusione della presente tesi si accennano quattro orientamenti di ricerca che potrebbero consentire di continuare a contribuire allo studio di [*ser/estar* + aggettivo] nell'ambito degli apprendenti italofoeni. In primo luogo, come già trattato nei paragrafi precedenti, sono necessari successivi studi in grado di replicare o smentire i risultati emersi dal presente studio di acquisizione. Tali studi potrebbero essere arricchiti dall'applicazione di altre tecniche di ricerca, tra le quali, a mero titolo esemplificativo, l'uso dell'*eye tracking*, che potrebbe fornire dati complementari sul tempo di

elaborazione di *ser* ed *estar* in combinazione con diversi aggettivi o categorie di aggettivi.

In aggiunta, un filone di ricerca promettente potrebbe essere quello di testare l'impatto della versione modificata di *Processing Instruction* proposta con la presente tesi sull'effettiva acquisizione di [*ser/estar* + aggettivo] da parte di apprendenti italofofoni, anche se, considerata l'ipotesi sul potenziale beneficio del relativo uso anche per gli apprendenti di altre lingue madri, l'indagine potrebbe successivamente essere estesa a un pubblico più ampio.

Un terzo orientamento di ricerca potrebbe inoltre essere quello di cercare di determinare l'impatto di diversi tipi di attività di *focus on form* (Cap. 2) sull'acquisizione della distinzione, cercando di determinare, tra gli altri possibili obiettivi, quali tecniche (esplicite o implicite) siano più efficaci.

L'ultimo filone di ricerca che si propone riguarda le considerazioni qui esposte sulla convenienza di proporre un approccio didattico pan-ispánico a [*ser/estar* + aggettivo] (Cap. 5). A tal fine, e come primo passo verso la sua didattizzazione, sarebbe necessario contribuire alla descrizione dialettale, attualmente limitata, della sua distribuzione, ovvero a definire ulteriormente quali siano le differenze e le somiglianze che comportano la distinzione tra le diverse varietà di spagnolo all'interno del mondo ispanico.





Achard, M. (2008) "Teaching construal: Cognitive pedagogical grammar". En: Robinson, P. y Ellis, N. C. (Eds.). *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*. New York: Routledge, pp. 432-455.

Achard, M. y Niemeier, S. (Eds.). (2004) *Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition, and Foreign Language Teaching*. Berlin, New York: De Gruyter Mouton.

Acquaroni Muñoz, R. (2008) La incorporación de la competencia metafórica a la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua a través de un taller de escritura creativa: estudio experimental. Tesis inédita. Universidad Complutense de Madrid.

Alhmoud Z. (2016) Construcciones comparativas en español: ventajas descriptivas y aplicaciones didácticas de una aproximación cognitiva. Tesis inédita. Universidad de Granada. Disponible en: <https://digibug.ugr.es/handle/10481/43491> [Consultado 06-12-2023]

Almela, R., Cantos, P., Sanchez, A., Sarmiento, R. y Almela, M. (2005) *Frecuencias del español. Diccionario y estudios léxicos y morfológicos*. Madrid: Universitas.

Alonso Raya, R., Castañeda Castro, A., Martínez Gila, P., Miquel López, L., Ortega Olivares, J., Ruiz Campillo, J. P. (2011) *Gramática básica del estudiante de español*. Barcelona: Difusión.

Andión Herrero, M<sup>a</sup> A., Gil Burmann, M. (2013) "Las variedades del español como parte de la competencia docente: qué debemos saber y enseñar en ELE/L2". En: Jimeno Panés, M. (Coord.). *Actas del I Congreso Internacional de Didáctica de Español como Lengua Extranjera*. Budapest: Instituto Cervantes, pp. 47-59. Disponible en: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/budapest\\_2013.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/budapest_2013.htm) [Consultado 07-12-2023]

Aragonés, L., Palencia, R. (2011) *Gramática de uso del español. Teoría y práctica*. Madrid: SM ELE, Milano: Hoepli.

Bailini, S. (2018) CORESPI e CORITE on line. Disponible en: [www.corespiycorite.altervista.org](http://www.corespiycorite.altervista.org) [Consultado 07-12-2023]

Bailini, S. (2016) *La interlingua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles*. Milano: LED.

---

<sup>253</sup> Las fechas de consulta de los recursos disponibles en línea indican el periodo de revisión de las referencias bibliográficas previo al depósito de esta tesis.

Bailini, S. (2013) "SCIL: A Spanish Corpus of Italian Learners", *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 95, pp. 542-549. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.10.680> [Consultado 07-12-2023]

Balboa Sánchez, O., García Prieto, R. y Pujol Vila, M. (2010) *A bordo 2. Método de español para italianos*. Recanati: Eli, SGEL.

Bárcena, E., Migotto, A. y Rodríguez, B. (2006) *Grammatica viva dello spagnolo*. Madrid: enClave-ELE.

Barozzi, A. (2014a) "Efectos de la instrucción en la adquisición de los verbos ser y estar por estudiantes angloparlantes: Una comparación de enfoques metodológicos", *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, (16), pp. 107-141. Disponible en: <https://doi.org/10.26378/rnlael816232> [Consultado 07-12-2023]

Barozzi, A. (2014b) *Adquisición de la cópula 'estar' con adjetivos por estudiantes norteamericanos: una exploración aspectual de contextos de comparación y experiencia*. Tesis inédita. Universidad Nebrija. Disponible en: <https://biblioteca.nebrija.es/cgi-bin/opac?TITN=56467> [Consultado 07-12-2023]

Barret, M. D. (1999) "An Introduction to the Nature of Language and to the Central Themes and Issues in the Study of Language Development". En: Barret, M. D. (Ed.). *The Development of Language*. Hove: Psychology Press, pp. 1-24.

Benati, A. (2017) "The role of input and output tasks in grammar instruction: theoretical, empirical and pedagogical considerations", *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 7 (3), pp. 377-396. Disponible en: <https://doi.org/10.14746/ssllt.2017.7.3.2> [Consultado 07-12-2023]

Benati A. y Lee, J. (2008) *Grammar Acquisition and Processing Instruction: Secondary and Cumulative Effects*. Bristol: Multilingual Matters.

Bolinger, D. L. (1947) "Still more on ser and estar", *Hispania*, 30 (3), pp. 361-367.

Bordonaba-Zabalza, M. C. (1988) "Aproximación a la interlengua del español en italohablantes", *RILCE. Revista de Filología Hispánica*, 14 (2), 171-203. Disponible en: <https://doi.org/10.15581/008.14.26977> [Consultado 07-12-2023]

Briscoe, G. (1995) *The Acquisition of Ser and Estar by Non-Native Speakers of Spanish*. Tesis inédita. University of Pennsylvania.

Broccias, C. (2008) "Cognitive Linguistic Theories of Grammar and Grammar Teaching". En: De Knop, S. y De Rycker, T. (Eds.). *Cognitive Approaches to Pedagogical Grammar. A Volume in Honor of René Dirven*. Berlin: De Gruyter Mouton, pp. 67-90.

Brown, E. y Cortés-Torres, M. (2012) "Syntactic and Pragmatic Usage of the [estar + Adjective] Construction in Puerto Rican Spanish: ¡Está brutal!". En: Geeslin, K. y Díaz-Campos, M. (Eds.). *Selected Proceedings of the 14<sup>th</sup> Hispanic Linguistics Symposium*.

Somerville: Cascadilla Proceedings Projectes, pp. 61-74. Disponible en: <https://www.lingref.com/cpp/hls/14/> [Consultado 07-12-2023]

Bull, E. W. (1942) "New Principles for Some Spanish Equivalents of To Be", *Hispania*, 25 (4), pp. 433-443.

Buono, G. (2003) "Una experiencia didáctica: análisis de errores en el uso de ser y estar en un grupo de estudiantes de español como LE". En: Carpani, D. (Ed.). En obras 2. Experiencias didácticas sobre el error. Salerno, Milano, Oèdipus, pp. 108-133.

Bybee, J. (2010) *Language, Usage, and Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bybee, J. (2008) "Usage-Based Grammar and Second Language Acquisition". En: Robinson, P. y Ellis, N. C. (Eds.). *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*. New York: Routledge, pp. 216-236.

Cadierno, T. (2008a) "Learning to talk about motion in a foreign language". En: Robinson, P. y Ellis, N. C. (Eds.). *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*. New York: Routledge, pp. 249-285.

Cadierno, T. (2008b) "Motion events in Danish and Spanish: A focus-on-form pedagogical approach". En: De Knop, S. y De Rycker, T. (Eds.). *Cognitive Approaches to Pedagogical Grammar. A Volume in Honor of René Dirven*. Berlin: De Gruyter Mouton, pp. 259-294.

Caiazza, E. (2007) *Grammatica spagnola. Manuale di morfologia con esercizi*. Milano: Hoepli.

Calvi, M<sup>a</sup> V. (2013) *¡Enhorabuena! Curso y gramática de español para itálofonos*. Bologna: Zanichelli.

Calvi, M<sup>a</sup> V. y Provoste, N. (1998) *Amigo sincero. Curso de español para italianos*. Bologna: Zanichelli.

Canale, M. y Swain, M. (1980) "Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing", *Applied Linguistics*, 1 (1), pp. 1-47.

Carrera Díaz, M. (1997) *Grammatica spagnola*. Roma, Bari: Laterza.

Castañeda Castro, A. y Ortega Olivares, J. (2019a) "Los usos atributivos de ser y estar desde la gramática cognitiva". En: Ibarretxe-Antuñano, I., Cadierno, T. y Castañeda Castro, A. (Eds.). *Lingüística cognitiva y español LE/L2*. London, New York: Routledge, pp. 120-144.

Castañeda Castro, A. (2019b) "Lingüística cognitiva". En: Muñoz Basols, J., Gironzetti, E. y Lacorte, M. (Eds.). *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching: Metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2*. London, New York: Routledge, pp. 261-278.

Castañeda Castro, A. (2018) "Ser and estar from the Cognitive Grammar perspective", VIAL. Vigo International Journal of Applied Linguistics, (15), pp. 9-46. Disponible en: <https://doi.org/10.35869/vial.v0i15.85> [Consultado 09-12-2023]

Castañeda Castro, A. (Coord.). (2014) Enseñanza de gramática avanzada de ELE. Criterios y recursos. Madrid: SGEL.

Castañeda Castro, A. (2012) "Perspective and Meaning in Pedagogical Descriptions of Spanish as a Foreign Language". En: Ruiz Fajardo, G. (Ed.). Methodological Developments in Teaching Spanish as a Second and Foreign Language. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, pp. 221-272.

Castañeda Castro, A. y Alonso Raya, R. (2009) "La percepción de la gramática. Aportaciones de la lingüística cognitiva y la pragmática a la enseñanza de español/LE", MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera, (8). Disponible en: <https://marcoele.com/la-percepcion-de-la-gramatica-aportaciones-de-la-linguistica-cognitiva-y-la-pragmatica/> [Consultado 09-12-2023]

Castañeda Castro, A. (2006) "Aspecto, perspectiva y tiempo de procesamiento en la oposición imperfecto/indefinido en español: ventajas explicativas y aplicaciones pedagógicas", RAEL. Revista Electrónica de Lingüística Aplicada, 5 (1), pp. 107-140. Disponible en: <https://rael.aesla.org.es/index.php/RAEL/article/view/241> [Consultado 09-12-2023]

Castañeda Castro, A. (2004) "Potencial pedagógico de la gramática cognitiva. Pautas para la elaboración de una gramática pedagógica de español/LE", RedELE. Revista electrónica de Didáctica ELE, (0). Disponible en: <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/redele/revistaredele/numeros-publicados/2004/primer.html> [Consultado 08-12-2023]

Cheng, A. C., Hui-Chuan, L. y Panayotis, G. (2008) "The Uses of Spanish Copulas by Chinese-Speaking Learners in a Free Writing Task", Bilingualism, Language and Cognition, 11 (3), pp. 301-317.

Cheng, A. C. (2004) "Processing Instruction and Spanish Ser and Estar: Forms With Semantic-Aspectual Values". En: VanPatten, B. (Ed.). Processing Instruction: Theory, Research and Commentary. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 121-145.

Cheng, A. C. (2002) "The Effects of Processing Instruction on the Acquisition of Ser and Estar", Hispania, 85 (2), pp. 308-323.

Chomsky, N. (1988) Language and Problems of Knowledge: The Managua Lectures. Cambridge: MIT Press.

Chomsky, N. (1975). Reflections on Language. New York: Pantheon.

Clements, J. C. (1988) "The semantics and pragmatics of the Spanish <copula + adjective> construction", Linguistics, 26 (5), pp. 779-822.

Colasacco, M. A. (2019) "A Cognitive Approach to Teaching Deictic Motion Verbs to German and Italian Students of Spanish". En: International Review of Applied

Linguistics in Language Teaching, 57 (1), pp. 71-95. Disponible en: <https://doi.org/10.1515/iral-2018-2007> [Consultado 10-12-2023]

Cortés-Torres, M. (2004) “¿Ser o estar? La variación lingüística y social de estar más adjetivo en el español de Cuernavaca, México”, *Hispania*, 87 (4), pp. 788-795.

Crespo, L. (1946) “Los verbos ser y estar explicados por un nativo”, *Hispania*, 29 (1), pp. 45-55.

Croft, W. y Cruse, D. A. (2008). *Lingüística cognitiva*. Madrid: Akal.

Croft, W. (2007) “Construction Grammar”. En: Geeraerts, D. y Cuyckens, H. (Eds.). *Handbook of Cognitive Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, pp. 463-508.

Croft, W. (2001) *Radical Construction Grammar: Syntactic Theory in Typological Perspective*. Oxford: Oxford University Press.

Cuenca, M. J. y Hilferty, J. (1999) *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona: Ariel.

Dąbrowska, E. (2017) *Ten lectures on grammar in the mind*. Leiden: Brill.

Davies, M. y Hayward Davies, K. (2018) *A Frequency Dictionary of Spanish: Core Vocabulary for Learners*. 2ª ed. London: Routledge.

De Jonge, B. (1993) “(Dis)continuity in language change: Ser and estar + age in Latin American Spanish”, *Linguistics in the Netherlands*, 10 (1), pp. 69-80. Disponible en: <https://doi.org/10.1075/avt.10.09jon> [Consultado 10-12-2023]

De Knop, S. y De Rycker, A. (Eds.). (2008) *Cognitive Approaches to Pedagogical Grammar. A Volume in Honor of René Dirven*. Berlin: De Gruyter Mouton.

DeKeyser, R. M. (1991) “Foreign language development during a semester abroad”. En: Freed, B. (Ed.). *Foreign language acquisition research and the classroom*. Lexington: D.C. Heath, pp. 104-119.

Delbecque, N. (2000), “Las cópulas ser y estar. Categorización frente a deixis”, *Revista Española de Lingüística Aplicada*, (nº extraordinario), pp. 239-279.

Delbecque, N. (1996) “Towards a Cognitive Account of the use of the Prepositions por and para in Spanish”. En: Casad, E. H. (Ed.). *Cognitive Linguistics in the Redwoods: The Expansion of a New Paradigm in Linguistics*. Berlin: De Gruyter Mouton, pp. 249-318.

Delbecque, N. (1990) “Word Order as a Reflection of Alternate Conceptual Construals in French and Spanish: Similarities in Adjective Position”, *Cognitive Linguistics*, 1 (4), pp. 349-416.

Díaz-Campos, M. y Geeslin, K. (2011) “Copula use in the Spanish of Venezuela: is the pattern indicative of stable variation or an ongoing change?”, *Spanish in Context*, 8 (1), pp. 73-94.

Dirven, R. (1990) "Pedagogical grammar", *Language Teaching: The International Abstracting Journal for Language Teachers and Applied Linguistics*, 23 (1), pp. 1-18.

Doughty, C. y Williams, J. (Eds.). (1998) *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ellis, N. C. y Cadierno, T. (2009) "Constructing a second language", *Annual Review of Cognitive Linguistics*, 7, pp. 111-139.

Ellis, N. C. (2008) "Usage-based and form-focused language acquisition: The associative learning of constructions, learned attention, and the limited L2 endstate". En: Robinson, P. y Ellis, N. C. (Eds.). *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*. New York: Routledge, pp. 372-405.

Ellis, N. C. (2002) "Frequency effects in language processing: A Review with Implications for Theories of Implicit and Explicit Language Acquisition", *Studies in Second Language Acquisition*, 24 (2), pp. 143-188. Disponible en: <https://doi.org/10.1017/S0272263102002024> [Consultado 14-12-2023]

Ellis, R. (2015) "The importance of focus on form in communicative language teaching", *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 1 (2), pp. 1-12. Disponible en: <https://ejal.info/the-importance-of-focus-on-form-in-communicative-language-teaching/> [Consultado 10-12-2023]

Ellis, R. (1990) *Instructed Second Language Acquisition*. Oxford: Basil Blackwell.

Ellis, R. (1985) *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Ellis, R. (1984) *Classroom Second Language Development*. Oxford: Pergamon.

Erdely Ruiz, E. (2020) "Una nueva mirada a la semántica del verbo estar con perspectiva dialectal para profesores de ELE", *Decires*, 20 (24), pp. 84-97. Disponible en: <https://doi.org/10.22201/cepe.14059134e.2020.20.24.15> [Consultado 10-12-2023]

Escandell Vidal, M<sup>a</sup> V. y Leonetti Jungl, M. (2016) "Estar joven a ambos lados del Atlántico". En: Sainz, E. et al. (Eds.). *Geométrica explosión: estudios de lengua y literatura en homenaje a René Lenarduzzi*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari, pp. 65-77.

Evans, V. (2007) *A Glossary of Cognitive Linguistics*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Evers-Vermeul, J. y Tribushinina, E. (Eds.). (2017) *Usage-Based Approaches to Language Acquisition and Language Teaching*. Berlin: De Gruyter Mouton.

Falk, J. (2014) "Ser y estar como verbos copulativos". En: Fernández, S. S. y Falk, J. (Eds.). *Temas de gramática española para estudiantes universitarios: una aproximación cognitiva y funcional*. Frankfurt: Peter Lang, pp. 99-124.

Falk, J. (1979) *Ser y estar con atributos adjetivales. Anotaciones sobre el empleo de la cópula en catalán y en castellano (I)*. Uppsala: [Uppsala Universitet]

Fernández Leborans, M<sup>a</sup> J. (1999) "La predicación: las oraciones copulativas". En: Bosque, I. y Demonte, V. (Coords.). *Gramática descriptiva de la Lengua Española*. Madrid: Espasa Calpe, 2358-2460.

Fernández, S. S. y Falk, J. (Eds.). (2014) *Temas de gramática española para estudiantes universitarios: una aproximación cognitiva y funcional*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Finnemann, M. D. (1990) "Markedness and learner strategy: Form- and meaning-oriented learners in the foreign language context", *The Modern Language Journal*, 74 (2), pp. 176-187.

Fotos, S. y Ellis, R. (1991) "Communicating about Grammar: a Task-based Approach", *TESOL Quarterly*, 25 (4), pp. 605-628.

Francis, S. (2007) "To Be or To Be: the Dilemma of Copula Choice for Beginning-Level Learners of Spanish", *Porta Linguarum*, (7), pp. 153-165. Disponible en: <https://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL%20issue7%20Jan2007.htm> [Consultado 10-12-2023]

Franco, F. y Steinmetz, D. (1986) "Taming ser and estar with Predicate Adjectives", *Hispania*, 69 (2), pp. 377-386.

Franco, F. y Steinmetz, D. (1983) "Ser y estar + adjetivo calificativo en español", *Hispania*, 66 (2), pp. 176-184.

García Prieto, R. (2010) *A bordo 2. Método de español para italianos. Mi gramática*. Recanati: Eli, SGEL.

Geeraerts, D. y Cuyckens, H. (2007) "Introducing Cognitive Linguistics". En: Geeraerts, D. y Cuyckens, H. (Eds.). *Handbook of Cognitive Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, pp. 3-22.

Geeslin, K. y Kanwit, M. (2020) "Sociolinguistic Competence and Interpreting Variable Structures in a Second Language: a Study of the Copula Contrast in Native and Second-Language Spanish", *Studies in Second Language Acquisition*, 42 (4), pp. 775-779.

Geeslin, K. y Yim Long, A. (2015) "The development and use of the Spanish copula with adjectives by Korean-speaking learners". En: Pérez Jiménez, M<sup>a</sup> I., Leonetti Jungl, M. y Gumiel Molina, S. (Eds.). *New Perspectives in the Study of Ser and Estar*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 293-324.

Geeslin, K. (2014) "The acquisition of the Copula Contrast in Second Language Spanish". En: Geeslin, K. (Ed.). *The Handbook of Spanish Second Language Acquisition*. Oxford: Wiley-Blackwell, pp. 219-234.

Geeslin, K. (2013) "Future Directions in the Acquisition of Variable Structures: The Role of Individual Lexical Items in Second Language Spanish". En: Howe, C., Blackwell, S. y



Lubbers Quesada, M. (Eds.). Selected Proceedings of the 2011 Hispanic Linguistics Symposium. Somerville: Cascadilla Proceedings Project, pp. 187-204. Disponible en: <https://www.lingref.com/cpp/hls/15/abstract2885.html> [Consultado 10-12-2023]

Geeslin, K. y Guijarro-Fuentes, P. (2008) "Variation in Contemporary Spanish: Linguistic Predictors of Estar in Four Cases of Language Contact", *Bilingualism: Language and Cognition*, 11 (3), pp. 365-380.

Geeslin, K. y Guijarro-Fuentes, P. (2007) "Spanish in Contact with Galician: Exploring Language Learning and Language Use". En: Potowski, K. y Cameron, R. (Eds.). *Spanish in Contact: Educational, Linguistic and Social Perspectives*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 251-271.

Geeslin, K. y Guijarro-Fuentes, P. (2006) "Second Language Acquisition of Variable Structures in Spanish by Portuguese Speakers", *Language Learning*, 56, (1), pp. 53-107.

Geeslin, K. y Guijarro-Fuentes, P. (2005) "The Acquisition of Copula Choice in Instructed Spanish: The Role of Individual Characteristics". En: Eddington, D. (Ed.). *Studies in the Acquisition of the Hispanic Languages: Papers from the 6th Conference on the Acquisition of Spanish and Portuguese as First and Second Languages*. Somerville: Cascadilla Press, pp. 66-77.

Geeslin, K. y Guijarro-Fuentes, P. (2004) "Estudio longitudinal de ser y estar en el español como L2", *Porta Linguarum*, (2), pp. 93-110. Disponible en: <https://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL%20issue2%20Jun2004.htm> [Consultado 10-12-2023]

Geeslin, K. (2003) "A comparison of copula choice: native Spanish Speakers and Advances Learners", *Language Learning*, 53 (4), pp. 703-764.

Geeslin, K. (2002) "The acquisition of Spanish copula choice and its relationship to language change", *Studies in second language acquisition*, 24 (3), pp. 419-450.

Geeslin, K. (2001) "Changing norms, moving targets and the SLA of copula choice", *Spanish applied linguistics*, 5 (1-2), pp. 29-55.

Geeslin, K. (2000) "A New Approach to the Second Language Acquisition of Copula Choice in Spanish". En: Leow, R. y Sanz, C. (Eds.). *Spanish Applied Linguistics at the Turn of the Millennium: Papers from the 1999 Conference on the L1 & L2 Acquisition of Spanish and Portuguese*. Somerville: Cascadilla Press, pp. 50-66.

Geeslin, K. (1999) *Second language acquisition of copula choice in Spanish and its relationship to language change*. Tesis inédita. University of Arizona. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10150/288962> [Consultado 10-12-2023]

Genesee, F. (1987) *Learning through two languages: studies of immersion and bilingual*. Cambridge: Newbury House.

Gili Gaya, S. (1990) *Curso superior de sintaxis española*. Vox: Barcelona.

González García, F. (2012) "La(s) Gramática(s) de Construcciones". En: Ibarretxe-Antuñano, I. y Valenzuela Manzanares, J. (Eds.). *Lingüística Cognitiva*. Barcelona: Anthropos, pp. 249-280.

Guijarro-Fuentes, P. y Geeslin, K. (2006a) "Copula choice in the Spanish of Galicia: the effects of bilingualism on language use", *Spanish in Context*, 3 (1), p. 63-85.

Guijarro-Fuentes, P. y Geeslin, K. (2006b) "A synchronic view of Spanish copula choice in a multilingual context", 1<sup>o</sup> International Conference on Multilingualism and Applied Comparative Linguistics. Bruselas, febrero 2006.

Gumiel-Molina, S., Moreno-Quibén, N. y Pérez-Jiménez, I. (2015a) "Comparison classes and the relative/absolute distinction: a degree-based compositional account of the ser/estar alternation in Spanish", *Natural Language and Linguistic Theory*, 33 (3), pp. 995-1001.

Gumiel-Molina, S., Moreno-Quibén, N. y Pérez-Jiménez, I. (2015b) "The inference of temporal persistence and the individual/stage level distinction: the case of ser versus estar in Spanish". En: Pérez-Jiménez, I., Leonetti Jungl, M. y Gumiel-Molina, S. (Eds.). *New Perspectives on the Study of Ser and Estar*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 119-143.

Gumiel-Molina, S. y Pérez-Jiménez, I. (2012) "Aspectual composition in <ser/estar + adjective> structures: adjectival scalarity and verbal aspect in copular constructions", *Borealis: an International Journal of Hispanic Linguistics*, 1 (1), pp. 33-62. Disponible en: <https://doi.org/10.7557/1.1.1.2321> [Consultado: 10-12-2023]

Guntermann, G. (1992) "An analysis of interlanguage development over time: Part II, ser and estar", *Hispania*, 75 (5), pp. 1294-1303.

Gutiérrez, M. J. (1994) "Simplification, transfer and convergence in Chicago Spanish", *Bilingual Review*, 19 (2), pp. 111-121.

Gutiérrez, M. J. (1992) "The Extension of Estar: a linguistic change in progress in the Spanish of Morelia, Mexico", *Hispanic Linguistics*, 5 (1-2), pp. 109-141.

Hanssen, F. (1913) *Gramática Histórica de la Lengua Castellana*. Halle: Max Niemeyer. Disponible en: <https://bibliotecadigital.jcyl.es/%20es/consulta/registro.do?control=CYL20090065758> [Consultado 11-12-2023]

Hijazo-Gascón, A., Cadierno, T. e Ibarretxe-Antuñano, I. (2019) "La expresión del movimiento en la adquisición del español LE/L2". En: Ibarretxe-Antuñano, I., Cadierno, T. y Castañeda Castro, A. (Eds.). *Lingüística cognitiva y español LE/L2*. London, New York: Routledge, pp. 322-339.

Hummel, K. M. (2014) *Introducing Second Language Acquisition: perspectives and Practices*. Malden: John Wiley & Sons.

Ibarretxe-Antuñano, I., Cadierno, T. y Castañeda, A. (Eds.). (2019) *Lingüística cognitiva y español LE/L2*. London, New York: Routledge.

Ibarretxe-Antuñano, I. y Valenzuela Manzanares, J. (Eds.). (2012) *Lingüística cognitiva*. Barcelona: Anthropos.

Instituto Cervantes (2022) *Corpus de aprendices de español (CAES)*. Ed. 2.1. Disponible en: <https://galvan.usc.es/caes/> [Consultado 14/15/2023]

Istituto dell'Enciclopedia Treccani (2023) *Enciclopedia Treccani*. Roma: Istituto dell'Enciclopedia Treccani. Disponible en: <https://www.treccani.it/enciclopedia/> [Consultado 10-12-2023]

Izumi, S. (2012) "Focus on form (FonF)". En: Robinson, P. (Ed.). *The Routledge Encyclopedia of Second Language Acquisition*. Florence: Routledge, pp. 244-249.

Jiménez Pascual, G. (2023) "La competenza grammaticale". En: Daloiso, M. y Gruppo di Ricerca ELICOM. (Coords.). *Le difficoltà di apprendimento delle lingue a scuola: strumenti per un'educazione linguistica efficace e inclusiva*. Trento: Erickson, pp. 289-312.

Juárez-Cummings, E. (2014) "Tendencias de uso de Ser y Estar en la Ciudad de México", *IULC Working Papers*, 14 (2), pp. 120-137. Disponible en: <https://scholarworks.iu.edu/journals/index.php/iulcwp/article/view/26210> [Consultado 11-12-2023]

Jurado Salinas, M. (2014) "Fundamento teórico de un modelo para trabajar los verbos haber, estar y ser en el aula de ELE", *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, (17), pp. 7-25. Disponible en: <https://doi.org/10.26378/rnlael017236> [Consultado 11-12-2023]

Kanwit, M. y Geeslin, K. (2014) "The interpretation of Spanish subjunctive and indicative forms in adverbial clauses: a cross-sectional study", *Studies in Second Language Acquisition*, 36 (3), pp. 487-533.

Keck, C. M. y YouJin, K. (2014) "Pedagogical Grammar in applied linguistics: a historical overview". En: *Pedagogical Grammar*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 7-31.

Kowal, M. y Swain, M. (1994) "Using collaborative language production tasks to promote students' language awareness", *Language Awareness*, 3 (2), pp. 73-93.

Krashen, S. D. y Terrell, T. D. (1983) *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. London: Prentice Hall Europe.

Lakoff, G., Espenson, J. y Schwartz, A. (Comps.). (1991) *Master metaphor list*. Berkeley: University of California.

Langacker, R. W. (2008) "Cognitive Grammar as a basis for language instruction". En: Robinson, P. y Ellis, N. C. (Eds.). *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*. New York: Routledge, pp. 66-88.

Langacker, R. W. (1991) *Foundations of Cognitive Grammar. Volume II. Descriptive Application*. Stanford: Stanford University Press.

Langacker, R. W. (1987) Foundations of Cognitive Grammar. Volume I. Theoretical Prerequisites. Stanford: Stanford University Press.

Lee, J. F. y VanPatten, B. (2003) Making communicative language teaching happen. 2ª ed. New York: McGraw-Hill.

Lee, J. F. y VanPatten, B. (1995) Making communicative language teaching happen. New York: McGraw-Hill.

Lenarduzzi, R. J. (2015) "La atribución", En: San Vicente, F. (Coord.). GREIT. Gramática de Referencia de español para itálofonos, vol. III. Bologna: CLUEB, pp. 949-974.

Leonetti Jungl, M. (1994) "Ser y estar: estado de la cuestión", Pliegos de la Insula Barataria: revista de creación literaria y de filología, (1), 182-205. Disponible en: <https://ebuah.uah.es/dspace/handle/10017/6986> [Consultado 11-12-2023]

Linford, B., Long, A., Solon, M. y Geeslin, K. (2016) "Measuring Lexical Frequency: Comparison Groups and Subject Expression in L2 Spanish". En: Ortega, L., Tyler, A. E., Park, H. I. y Uno, M. (Eds.). The Usage-Based Study of Language Learning and Multilingualism. Washington: Georgetown University Press, pp. 137-154.

Littlemore, J. (2009) Applying Cognitive Linguistics to Second Language Learning and Teaching. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Llopis-García, R., Real Espinosa, J. M. y Ruiz Campillo, J. P. (2012) Qué gramática enseñar, qué gramática aprender. Madrid: Edinumen.

Llopis-García, R. (2011) Gramática cognitiva para la enseñanza del español como lengua extranjera. Madrid: Ministerio de Educación.

Llopis-García, R. (2007) "Procesamiento del *input* y mejora en el *output* para el aprendizaje de segundas lenguas: un estudio basado en la Instrucción de Procesamiento para la enseñanza del subjuntivo español", Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas, (1), pp. 100-123. Disponible en: <https://doi.org/10.26378/rnlael0179> [Consultado 11-12-2023]

Long, M. (2015) Second Language Acquisition and Task-based Language Teaching. Malden: Wiley-Blackwell.

Long, M. y Robinson, P. (1998) "Focus on Form: Theory, Research, and Practice". En: Doughty, C. y Williams, J. (Eds.). Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition. Cambridge: Cambridge University, pp. 15-41.

Long, M. (1991) "Focus on form: a design feature in language teaching methodology". En: De Bot, K., Ginsberg, R. y Kramsch, C. (Eds.). Foreign language research in cross-cultural perspective. Amsterdam: John Benjamin, pp. 39-52.

Long, M. (1983) "Does second language instruction make a difference? A review of research", TESOL Quarterly, 17 (3), pp. 359-382.

López Valverde, M. D. (2002) "La fosilización de algunos errores de alumnos de lengua materna italiana", *Frecuencia L: revista de didáctica del español como lengua extranjera*, 19, pp. 11-15.

Lozano, C. (2022) "CEDEL2: Design, compilation and web interface of an online corpus for L2 Spanish acquisition research", *Second Language Research*, 38 (4), pp. 965-983. Disponible en: <https://doi.org/10.1177/02676583211050522> [Consultado 11-12-2023]

Lozano Zahonero, M. (2011) *Gramática de perfeccionamiento de la lengua española C1-C2*. Milano: Hoepli.

Lozano Zahonero, M. (2010) *Gramática de referencia de la lengua española A1-B2*. Milano: Hoepli.

Luján, M. (1981) "The Spanish copulas as aspectual indicators", *Lingua*, 54 (2-3), pp. 165-210.

Luján, M. (1980) *Sintaxis y semántica del adjetivo*. Madrid: Cátedra.

Madlener, K. (2015) *Frequency Effects in Instructed Second Language Acquisition*. Berlin, Boston: De Gruyter Mouton.

Maldonado, R. (2008) "Spanish Middle Syntax: A usage Based Proposal for Grammar Teaching". En: De Knop, S. y De Rycker, T. (Eds.). *Cognitive Approaches to Pedagogical Grammar. A Volume in Honor of René Dirven*. Berlin: De Gruyter Mouton, pp. 155-196.

Maldonado, R. (Ed.). (2000) *Estudios cognoscitivos del español*, *Revista Española de Lingüística Aplicada*, (número extraordinario 1).

Maldonado, R. (1999) *A media voz. Problemas conceptuales del clítico se en español*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Marín, R. (2004) *Entre ser y estar*. Madrid: Arco Libros.

Mesa Alonso, M., Domínguez Herrera, M., Padrón Sánchez, E. y Morales Aguilera, N. (1993) "Ser y estar: consideraciones sobre su uso en español", *Islas*, 104, pp. 150-156.

Miquel López, L. y Ortega Olivares, J. (2014) "Actividades orientadas al aprendizaje explícito de recursos gramaticales en niveles avanzados de E/LE". En: Castañeda Castro, A. (Ed.). *Enseñanza de gramática avanzada de ELE: criterios y recursos*. Madrid: SGEL, pp. 89-178.

Nassaji, H. y Fotos, S. (2011) *Teaching Grammar in Second Language Classrooms: Integrating Form-Focused Instruction in Communicative Context*. New York: Routledge.

Navas Ruiz, R. (1977) *Ser y estar: el sistema atributivo del español*. Salamanca: Almar.

Norris, J. y Ortega, L. (2000) "Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis", *Language Learning*, 50 (3), pp. 417-528.

Odicino R., Campos Chaure, C. y Sánchez, M. E. (2019) Gramática española. Novara: UTET Università.

Ortega, L. (2001) "Atención implícita hacia la forma: teoría e investigación". En: Pastor Cesteros, S. y Salazar García, V. (Eds.). Estudios de Lingüística. Anexo 1. Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas. Alicante: Universidad de Alicante, pp. 179-211. Disponible en: <https://doi.org/10.14198/ELUA2001.Anexo1.08> [Consultado 12-12-2023]

Ortega Olivares, J. (1998) "Algunas consideraciones sobre el lugar de la gramática en el aprendizaje del español/LE", RILCE. Revista de Filología Hispánica, 14 (2), pp. 325-347. Disponible en: <https://doi.org/10.15581/008.14.26975> [Consultado 12-12-2023]

Patota, G. (2006) Grammatica di riferimento dell'italiano contemporaneo. Milano: Garzanti.

Penadés Martínez, I. (1988) Perspectivas de análisis para el estudio del adjetivo calificativo en español. Cádiz: Universidad de Cádiz.

Pérez Navarro, J. y Poletti, C. (2003) Contacto 2. Curso de español para italianos. Bologna: Zanichelli.

Pérez Navarro, J. y Poletti, C. (1991a) ¡Claro que sí! Curso de Español para italianos, v. 1. Milano: Masson Scuola.

Pérez Navarro, J. y Poletti, C. (1991b) ¡Claro que sí! Curso de Español para italianos, v. 1. Cuaderno de ejercicios. Milano: Masson Scuola.

Pinker, S. (1994) The Language Instinct. New York: William Morrow and Co.

Poletti, C. y Pérez Navarro, J. (2014) ¡Acción! 2. Bologna: Zanichelli.

Pountain, C. (1982) "Essere/stare as a Romance Phenomenon". En: Vincent, N. y Harris, M. (Eds.). Studies in the Romance Verb: Essays Offered to Joe Cremona on the Occasion of His 60th Birthday. London: Croom Helm, pp. 139-160.

Radden, G. y Dirven, R. (2007) Cognitive English Grammar. Amsterdam: John Benjamins.

Ramírez-Gelpí, A. S. (1995) The Acquisition of Ser and Estar among Adult Native English Speakers Learning Spanish as a L2. Tesis inédita. University of Southern California.

Ramos, C. M. Santos, J. y Santos, M. (2007a) ¿Qué me cuentas? (1). Novara: DeAgostini.

Ramos, C. M., Santos, J. y Santos, M. (2007b) ¿Qué me cuentas? (2). Novara: DeAgostini.

Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2009) Nueva Gramática de la lengua española. Madrid: Espasa.

Robinson, P. y Ellis, N. C. (2008) "Conclusion: Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition and L2 Instruction — Issues for Research". En: Robinson, P. y Ellis, N. C. (Eds.). *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*. New York: Routledge, pp. 489-545.

Romeu, J. (2015) "Ser, estar and two different modifiers". En: Pérez-Jiménez, I., Leonetti Jungl, M. y Gumiel-Molina, S. (Eds.). *New Perspectives on the Study of Ser and Estar*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 51-83.

Romo Simón, F. (2015) "La imagen metalingüística de ser y estar", *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 28 (1), pp. 234-257.

Ruiz Campillo, J. P. (2014) "La lógica del espacio. Un mapa operativo del sistema verbal en español", *Journal of Spanish Language Teaching*, 1 (1), pp. 62-85.

Ruiz Campillo, J. P. (2007) "El concepto de no-declaración como valor del subjuntivo. Protocolo de instrucción operativa del contraste modal en español". En: Pastor, C. (Coord.). *Actas del programa de formación para profesorado de ELE 2005-2006*. Munich: Instituto Cervantes, pp. 89-146. Disponible en: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/munich\\_2005-2006.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/munich_2005-2006.htm) [Consultado 12-12-2023]

Rutherford, W. y Sharwood Smith, M. (1988) *Grammar and Second Language Teaching: A Book of Readings*. Rowley: Newbury House.

Rutherford, W. (1987) *Second Language Grammar: Learning and Teaching*. Londres: Longman.

Ryan, J. y Lafford, B. (1992) "The Acquisition of Lexical Meaning in a Study Abroad Environment: 'Ser' and 'Estar' and the Granada Experience", *Hispania*, 75 (3), pp. 714-722.

Sanagustín Viu, P. (2010a) *¡Buena suerte! (1)*. Milano-Torino: Lang Edizioni.

Sanagustín Viu, P. (2010b) *¡Buena suerte! (2)*. Milano-Torino: Lang Edizioni.

Sanaphre Villanueva, M. (2009) "Un acercamiento cognitivo a los verbos ser y estar", *Revista Ciencia@UAQ*, 2 (1), pp. 32-52.

Sánchez Cuadrado, A. (2015) *Aprendizaje formal de ELE mediante actividades cooperativas de traducción pedagógica con atención a la forma*. Tesis inédita. Universidad de Granada. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10481/41765> [Consultado 12-12-2023]

Sánchez Pérez, A. (1995) *Cumbre. Corpus Lingüístico del Español Contemporáneo*. Madrid: SGEL.

Santos M., Ramos, C. y Santos, M<sup>a</sup> J. (2005a) *Repaso el español 1*. Novara: DeAgostini.

Santos M., Ramos, C. y Santos, M<sup>a</sup> J. (2005b) *Repaso el español 2*. Novara: DeAgostini.

Sanz, C. y González, M. J. (1995) "Ser and estar in Tortosí Catalan: Language contact, language variation and language change", *Sintagma*, 7, pp. 5-25. Disponible en: <http://www.sintagma-online.udl.cat/imatges/pdf/1995a.pdf> [Consultado 12-12-2023]

Schmidt, R. (2010) "Attention, awareness, and individual differences in language learning". En: Chan, W. M., Chi, S., Cin, K. N., Istanto, J., Nagami, M., Sew, J.W., Suthiwan, T. y Walker, I. (Eds.). *Proceedings of CLaSIC 2010*. Singapur, 2-4 diciembre 2010. Singapore: National University of Singapore. Centre for Language Studies, pp. 721-737.

Schmidt, R. (1995) "Consciousness and foreign language learning: a tutorial on the role of attention and awareness in learning". En: Schmidt, R. (Ed.). *Attention and awareness in foreign language learning*. Honolulu: National Foreign Language Resource Center, pp. 1-63.

Schmidt, R. 1990. "The role of consciousness in second language learning", *Applied Linguistics*, 11 (2), pp. 129-158.

Silva-Corvalán C. (1986) "Bilingualism and Language Change: The Extension of Estar in Los Angeles Spanish", *Language*, 62 (3), pp. 587-608.

Silvagni, F. (2017) *Entre estados y eventos: un estudio del aspecto interno del español*. Tesis inédita. Universitat Autònoma de Barcelona. Disponible en: <https://ddd.uab.cat/record/186931> [Consultado 11-12-2023]

Silvagni, F. (2013) *¿Ser o estar? Un modelo didáctico*. Madrid: Arco Libros.

SketchEngine (2023) *Search the Spanish corpus (esTenTen)*. Disponible en: <https://www.sketchengine.eu/esTenTen-spanish-corpus/> [Consultado 14-12-2023]

Slobin, D. I. (1996) "From 'thought and language' to 'thinking for speaking'. En: Gumperz, J. J. y Levinson, S. C. (Eds.). *Rethinking Linguistic Relativity*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 70-96.

Spada, N. y Tomita, Y. (2010) "Interactions between type of instruction and type of language feature: A meta-analysis", *Language Learning*, 60 (2), pp. 263-308.

Spada, N. (1987) "Relationship between instructional differences and learning outcomes: a process-product study of communicative language teaching", *Applied Linguistics*, 8 (2), pp. 137-161.

Suárez Lasierra, M. y Férez Bernal, E. (2015) *Grammatica spagnola: con esercizi di autoverifica, cd audio per l'ascolto ed esercizi online*. Bologna: Zanichelli.

Swain, M. (1998) "Focus on form through conscious reflection". En: Doughty, C. y Williams, J. (Eds.). *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 64-81.



Swain, M. y Lapkin, S. (1989) "Canadian immersion and adult second language teaching: What's the connection?", *The Modern Language Journal*, 73 (2), pp. 150-159.

Tomasello, M. (2007) "Cognitive Linguistics and First Language Acquisition". En: Geeraerts, D. y Cuyckens, H. (Eds.). *Handbook of Cognitive Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, pp. 1092-1113.

Tomasello, M. (2003) *Constructing a language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge: Harvard University Press.

Tomasello, M. (2000a) "First steps toward a usage-based theory of language acquisition", *Cognitive Linguistics*, 11 (1-2), pp. 61-82.

Tomasello, M. (2000b) "The item-based nature of children's early syntactic development", *Trends in Cognitive Sciences*, 4 (4), pp. 156-163.

Tomasello, M. y Herron, C. (1989) "Feedback for language transfer errors: The garden path technique", *Studies in Second Language Acquisition* 11 (4), pp. 385-395.

Tomasello, M. y Herron, C. (1988) "Down the garden path: Inducing and correcting overgeneralization errors in the foreign language classroom", *Applied Psycholinguistics*, 9 (3), pp. 237-246.

Tribushinina, E. y Gillis, S. (2017) "Advances and lacunas in usage-based studies of first language acquisition". En: Evers-Vermeul, J. y Tribushinina, E. (Eds.). *Usage-Based Approaches to Language Acquisition and Language Teaching*. Berlin: De Gruyter Mouton, pp. 13-46.

Tyler, A. (2012) *Cognitive Linguistics and Second Language Learning: Theoretical Basics and Experimental Evidence*. New York: Routledge.

Ungerer, F. y Schmid, H. J. (1996) *An Introduction to Cognitive Linguistics*. London: Longman.

VanPatten, B. (2015) "Foundations of processing instruction", *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 53 (2), pp. 91-109.

VanPatten, B. (2010) "Some Verbs are More Perfect than Others: Why Learners Have Difficulty with Ser and Estar and What it Means for Instruction", *Hispania*, 93 (1), pp. 29-38.

VanPatten, B. y Benati, A. G. (2010) *Key Terms in Second Language Acquisition*. London: Bloomsbury.

VanPatten, B. (Ed.). (2004a) *Processing Instruction: Theory, Research, and Commentary*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.

VanPatten, B. (2004b) "Input Processing in Second Language Acquisition". En: VanPatten, B. (Ed.). *Processing Instruction: Theory, Research, and Commentary*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, pp. 5-32.

VanPatten, B. y Wong W. (2004) "Processing Instruction and the French Causative: Another Replication". En: VanPatten, B. (Ed.). *Processing Instruction: Theory, Research, and Commentary*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, pp. 99-120.

VanPatten, B. (2003) *From Input to Output: A Teacher's Guide to Second Language Acquisition*. New York: McGraw-Hill.

VanPatten, B. (1996) *Input processing and grammar instruction*. Norwood: Ablex.

VanPatten, B. y Cadierno, T. (1993) "Explicit instruction and Input processing", *Studies in Second Language Acquisition*, 15 (2), pp. 225-243.

VanPatten, B. (1987) "Classroom Learners' Acquisition of Ser and Estar: Accounting for Developmental Patterns" En: VanPatten, B., Dvorak, T. R. y Lee, J. F. (Eds.). *Foreign Language Learning*. Rowley: Newbury, pp. 19-32.

VanPatten, B. (1985) "The Acquisition of Ser and Estar by Adult Learners of Spanish: A Preliminary Investigation of Transitional Stages of Competence", *Hispania*, 68 (2), pp. 399-406.

Villegas Galán, M<sup>a</sup> A. y Blázquez Lozano, J. (2015) *¡Ahora sí! Gramática de referencia del español para italianos*. Madrid: Edinumen.

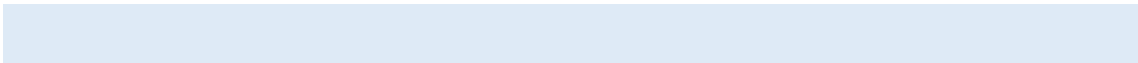
Wajnryb, R. (1990) *Grammar Dictation*. New York: Oxford University Press.

Woolsey, D. (2008) "From Theory to Research: Contextual Predictors of Estar + Adjective and the Study of the SLA of Spanish Copula Choice", *Bilingualism: Language and Cognition*, 11 (3), pp. 277-296.

Zyzik, E. y Gass, S. (2008) "Epilogue: a Tale of Two Copulas", *Bilingualism: Language and Cognition*, 11 (3): pp. 383-385.



## **ANEXOS**



### **ANEXO A: TEST DE ELICITACIÓN DE DATOS**

Gentile studente/ studentessa:

Grazie per prendere parte a questo breve test!

Ricorda che non è previsto **nessun tipo di valutazione**.

Per prima cosa, ti chiediamo di compilare la seguente scheda con i **tui dati personali**, che hanno solamente uno scopo statistico e che verranno trattati nel rispetto del Codice per la Protezione dei Dati Personali (D.Lgs. 196/2003).

**DATI PERSONALI**

|                |                                                                                  |
|----------------|----------------------------------------------------------------------------------|
| NOME E COGNOME |                                                                                  |
| ETÀ            |                                                                                  |
| GENERE         | <input type="checkbox"/> Maschio <input type="checkbox"/> Femmina                |
| LINGUA MADRE   | <input type="checkbox"/> Italiano <input type="checkbox"/> Altra (indica quale): |

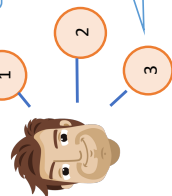
| CORSO DI STUDIO                                         |                                                                                                                         |                                         |                                         |
|---------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------|-----------------------------------------|
|                                                         | TRIENNALE                                                                                                               | MAGISTRALE                              |                                         |
| Lingue, Civiltà e Scienze del Linguaggio                | <input type="checkbox"/> 1 <sup>a</sup> <input type="checkbox"/> 2 <sup>a</sup> <input type="checkbox"/> 3 <sup>a</sup> | <input type="checkbox"/> 1 <sup>a</sup> | <input type="checkbox"/> 2 <sup>a</sup> |
| Lingue e Letterature Europee, Americane e Postcoloniali | <input type="checkbox"/> 1 <sup>a</sup> <input type="checkbox"/> 2 <sup>a</sup> <input type="checkbox"/> 3 <sup>a</sup> | <input type="checkbox"/> 1 <sup>a</sup> | <input type="checkbox"/> 2 <sup>a</sup> |
| Hospitality Innovation and e-Tourism                    | <input type="checkbox"/> 1 <sup>a</sup> <input type="checkbox"/> 2 <sup>a</sup> <input type="checkbox"/> 3 <sup>a</sup> | <input type="checkbox"/> 1 <sup>a</sup> | <input type="checkbox"/> 2 <sup>a</sup> |
| Informatica                                             | <input type="checkbox"/> 1 <sup>a</sup> <input type="checkbox"/> 2 <sup>a</sup> <input type="checkbox"/> 3 <sup>a</sup> | <input type="checkbox"/> 1 <sup>a</sup> | <input type="checkbox"/> 2 <sup>a</sup> |
| Altro:                                                  | <input type="checkbox"/> 1 <sup>a</sup> <input type="checkbox"/> 2 <sup>a</sup> <input type="checkbox"/> 3 <sup>a</sup> | <input type="checkbox"/> 1 <sup>a</sup> | <input type="checkbox"/> 2 <sup>a</sup> |

| LINGUE CONOSCIUTE | LIVELLO                                                                                                            | CERTIFICAZIONE LINGUISTICA                                                                                                                                              |
|-------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1.                | <input type="checkbox"/> A1-A2 [base] <input type="checkbox"/> B2-B1 [medio] <input type="checkbox"/> C1-C2 [alto] | <input type="checkbox"/> A1 <input type="checkbox"/> A2 <input type="checkbox"/> B1 <input type="checkbox"/> B2 <input type="checkbox"/> C1 <input type="checkbox"/> C2 |
| 2.                | <input type="checkbox"/> A1-A2 [base] <input type="checkbox"/> B2-B1 [medio] <input type="checkbox"/> C1-C2 [alto] | <input type="checkbox"/> A1 <input type="checkbox"/> A2 <input type="checkbox"/> B1 <input type="checkbox"/> B2 <input type="checkbox"/> C1 <input type="checkbox"/> C2 |
| 3.                | <input type="checkbox"/> A1-A2 [base] <input type="checkbox"/> B2-B1 [medio] <input type="checkbox"/> C1-C2 [alto] | <input type="checkbox"/> A1 <input type="checkbox"/> A2 <input type="checkbox"/> B1 <input type="checkbox"/> B2 <input type="checkbox"/> C1 <input type="checkbox"/> C2 |
| 4.                | <input type="checkbox"/> A1-A2 [base] <input type="checkbox"/> B2-B1 [medio] <input type="checkbox"/> C1-C2 [alto] | <input type="checkbox"/> A1 <input type="checkbox"/> A2 <input type="checkbox"/> B1 <input type="checkbox"/> B2 <input type="checkbox"/> C1 <input type="checkbox"/> C2 |
| 5.                | <input type="checkbox"/> A1-A2 [base] <input type="checkbox"/> B2-B1 [medio] <input type="checkbox"/> C1-C2 [alto] | <input type="checkbox"/> A1 <input type="checkbox"/> A2 <input type="checkbox"/> B1 <input type="checkbox"/> B2 <input type="checkbox"/> C1 <input type="checkbox"/> C2 |

| CONOSCENZA DELLO SPAGNOLO                  |        |
|--------------------------------------------|--------|
| GRADO                                      | DURATA |
| <input type="checkbox"/> Scuola primaria   |        |
| <input type="checkbox"/> Scuola secondaria |        |
| <input type="checkbox"/> Università        |        |
| <input type="checkbox"/> Altro:            |        |
| TOTALE (ANNI)                              |        |

| ALTRE INFORMAZIONI SUL TUO VISSUTO LINGUISTICO                                                         |  |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> Ho origini spagnole o ispano-americane                                        |  |
| <input type="checkbox"/> A casa mia si parla spagnolo                                                  |  |
| <input type="checkbox"/> Ho contatto con parlanti nativi di lingua spagnola                            |  |
| <input type="checkbox"/> Viaggio spesso nei paesi di lingua spagnola                                   |  |
| <input type="checkbox"/> Ho fatto qualche soggiorno di studio in Spagna o in un paese ispano-americano |  |

Adesso puoi cominciare con il test!



Leggi attentamente ogni situazione comunicativa e completa la frase cercando l'opzione che ritieni più adatta (A, B o C).

Segna poi con quale grado di sicurezza (1-2-3-4) hai dato la tua risposta.

1

- ¿Esta es la plantita que te regalé? ¡No la había reconocido!
- Ya, es que desde que la puse en esa ventana \_\_\_\_\_.

- a) es muy grande
- b) está muy grande
- c) sono possibili sia a) che b)

| Quanto sicuro sei? |            |      |            |
|--------------------|------------|------|------------|
| 1                  | 2          | 3    | 4          |
| tanto              | abbastanza | poco | per niente |

2

- Dentro del mundo del deporte, los jugadores de baloncesto \_\_\_\_\_.
- Es verdad, pero los más fuertes juegan al rugby.

- a) son los más altos
- b) están los más altos
- c) sono possibili sia a) che b)

| Quanto sicuro sei? |            |      |            |
|--------------------|------------|------|------------|
| 1                  | 2          | 3    | 4          |
| tanto              | abbastanza | poco | per niente |

3

- No te sientes ahí, que esa silla \_\_\_\_\_.
- Ya, eso me había parecido.

- a) es coja
- b) está coja
- c) sono possibili sia a) che b)

| Quanto sicuro sei? |            |      |            |
|--------------------|------------|------|------------|
| 1                  | 2          | 3    | 4          |
| tanto              | abbastanza | poco | per niente |

4

- Ya le ha bajado la fiebre al niño, ¿no?
- Sí, ahora \_\_\_\_\_. El médico dice que no hay por qué preocuparse.

- a) somos más tranquilos
- b) estamos más tranquilos
- c) sono possibili sia a) che b)

| Quanto sicuro sei? |            |      |            |
|--------------------|------------|------|------------|
| 1                  | 2          | 3    | 4          |
| tanto              | abbastanza | poco | per niente |

5

- ¿Es normal que haya *acqua alta* en Venecia en este periodo?
- Pues sí, pero la marea de hoy \_\_\_\_\_ que he visto en mucho tiempo.

| Quanto sicuro sei? |            |      |            |
|--------------------|------------|------|------------|
| 1                  | 2          | 3    | 4          |
| tanto              | abbastanza | poco | per niente |

- a) Qué triste es
- b) Qué triste está
- c) sono possibili sia a) che b)

6

- Según un estudio reciente, los finlandeses \_\_\_\_\_ de Europa.
- Normal, es que algunas zonas del país reciben poquísimas horas de sol, sobre todo en invierno.

| Quanto sicuro sei? |            |      |            |
|--------------------|------------|------|------------|
| 1                  | 2          | 3    | 4          |
| tanto              | abbastanza | poco | per niente |

- a) son los más pálidos
- b) están los más pálidos
- c) sono possibili sia a) che b)

7

- Como le decía, desde que empezó el segundo semestre, su hijo \_\_\_\_\_.
- ¿Y a qué cree usted que se debe?

| Quanto sicuro sei? |            |      |            |
|--------------------|------------|------|------------|
| 1                  | 2          | 3    | 4          |
| tanto              | abbastanza | poco | per niente |

- a) es particularmente vago
- b) está particularmente vago
- c) sono possibili sia a) che b)

8

- Dicen que los taxistas argentinos \_\_\_\_\_ por naturaleza.
- Yo te lo puedo confirmar. Todos los que conozco hablan por los codos.

| Quanto sicuro sei? |            |      |            |
|--------------------|------------|------|------------|
| 1                  | 2          | 3    | 4          |
| tanto              | abbastanza | poco | per niente |

- a) son parlanchines
- b) están parlanchines
- c) sono possibili sia a) che b)

9

- Este suflé \_\_\_\_\_. ¿Lo saco del horno?
- No, déjalo dentro, que aún le faltan cinco minutos.

| Quanto sicuro sei? |            |      |            |
|--------------------|------------|------|------------|
| 1                  | 2          | 3    | 4          |
| tanto              | abbastanza | poco | per niente |

- a) es ya muy grande
- b) está ya muy grande
- c) sono possibili sia a) che b)

10

- ¿Es normal que haya *acqua alta* en Venecia en este periodo?
- Pues sí, pero la marea de hoy \_\_\_\_\_ que he visto en mucho tiempo.

| Quanto sicuro sei? |            |      |            |
|--------------------|------------|------|------------|
| 1                  | 2          | 3    | 4          |
| tanto              | abbastanza | poco | per niente |

- a) es la más alta
- b) está la más alta
- c) sono possibili sia a) che b)

11

- ¿Pero no ves que esta mayonesa todavía \_\_\_\_\_? Échale un poco más de huevo.
- Sí, chef. Ahora mismo.

| Quanto sicuro sei? |            |      |            |
|--------------------|------------|------|------------|
| 1                  | 2          | 3    | 4          |
| tanto              | abbastanza | poco | per niente |

- a) es pálida
- b) está pálida
- c) sono possibili sia a) che b)

12

- Tus primos son gemelos, ¿no?
- Sí, aunque tienen un carácter muy distinto: Mario \_\_\_\_\_ y tiene mucha paciencia, pero Andrés es todo lo contrario.

| Quanto sicuro sei? |            |      |            |
|--------------------|------------|------|------------|
| 1                  | 2          | 3    | 4          |
| tanto              | abbastanza | poco | per niente |

- a) es tranquilo
- b) está tranquilo
- c) a e b sono entrambe possibili

13

- ¿Tú qué opinas de los altavoces inteligentes, tipo *Alexa*?
- Pues he tenido varios, pero no creas que me gustan mucho. La mayoría \_\_\_\_\_. Te hablan incluso cuando no les preguntas.

| Quanto sicuro sei? |            |      |            |
|--------------------|------------|------|------------|
| 1                  | 2          | 3    | 4          |
| tanto              | abbastanza | poco | per niente |

- a) son demasiado parlanchines
- b) están demasiado parlanchines
- c) sono possibili sia a) che b)

14

- ¡Roberto tiene un carácter tan melancólico!
- Pues sí, es verdad, \_\_\_\_\_, pero no tanto como el resto de su familia. Yo los llamo *los Alegria*.

| Quanto sicuro sei? |            |      |            |
|--------------------|------------|------|------------|
| 1                  | 2          | 3    | 4          |
| tanto              | abbastanza | poco | per niente |

- a) es triste
- b) está triste
- c) sono possibili sia a) che b)

15

- Pero Quique, ¿qué te ha pasado?
- Pues nada, que me torcí un tobillo y hace dos días que \_\_\_\_\_.

| <i>Quanto sicuro sei?</i> |            |      |            |  |
|---------------------------|------------|------|------------|--|
| 1                         | 2          | 3    | 4          |  |
| tanto                     | abbastanza | poco | per niente |  |

- a) soy cojo  
b) estoy cojo  
c) sono possibili sia a) che b)

16

- No entiendo nada de perros. ¿Qué diferencia hay entre un mastín y un yorkshire?
- Pues para empezar el tamaño. Los mastines \_\_\_\_\_.

| <i>Quanto sicuro sei?</i> |            |      |            |  |
|---------------------------|------------|------|------------|--|
| 1                         | 2          | 3    | 4          |  |
| tanto                     | abbastanza | poco | per niente |  |

- a) son mucho más grandes  
b) están mucho más grandes  
c) sono possibili sia a) che b)

17

- ¿Qué puede decirnos de los vinos de esta zona?
- Bueno, los tintos tienen un color rojo intenso y una alta graduación, los blancos \_\_\_\_\_ y no superan los 10.5 grados.

| <i>Quanto sicuro sei?</i> |            |      |            |  |
|---------------------------|------------|------|------------|--|
| 1                         | 2          | 3    | 4          |  |
| tanto                     | abbastanza | poco | per niente |  |

- a) son pálidos  
b) están pálidos  
c) sono possibili sia a) che b)

18

- ¡Qué sitio tan bonito! \_\_\_\_\_, ¿no?
- Pues sí, a unos 1290 metros sobre el nivel de mar.

| <i>Quanto sicuro sei?</i> |            |      |            |  |
|---------------------------|------------|------|------------|--|
| 1                         | 2          | 3    | 4          |  |
| tanto                     | abbastanza | poco | per niente |  |

- a) Somos muy altos  
b) Estamos muy altos  
c) sono possibili sia a) che b)

19

- No sé tú, pero yo ya no consigo trabajar.
- Yo tampoco. Desde que terminaron las clases, mi cerebro \_\_\_\_\_. Ha decidido tomarse unas vacaciones.

| <i>Quanto sicuro sei?</i> |            |      |            |  |
|---------------------------|------------|------|------------|--|
| 1                         | 2          | 3    | 4          |  |
| tanto                     | abbastanza | poco | per niente |  |

- a) es vaguísimo  
b) está vaguísimo  
c) sono possibili sia a) che b)

20

- La casa es preciosa, pero ¿no \_\_\_\_\_ para vosotros dos?
- Pues sí. Precisamente estábamos buscando algo más pequeño en el centro.

| <i>Quanto sicuro sei?</i> |            |      |            |  |
|---------------------------|------------|------|------------|--|
| 1                         | 2          | 3    | 4          |  |
| tanto                     | abbastanza | poco | per niente |  |

- a) es un poco grande  
b) está un poco grande  
c) sono possibili sia a) che b)

21

- ¿Te encuentras bien? \_\_\_\_\_.
- ¡Ah!, ¿sí? La verdad es que no me encuentro muy bien. Es mejor que me siento.

| <i>Quanto sicuro sei?</i> |            |      |            |  |
|---------------------------|------------|------|------------|--|
| 1                         | 2          | 3    | 4          |  |
| tanto                     | abbastanza | poco | per niente |  |

- a) Eres algo pálido  
b) Estás algo pálido  
c) sono possibili sia a) che b)

22

- Manolito, ya sabes que las mentiras \_\_\_\_\_ por definición. Cuéntame la verdad.
- Pero mamá, si yo no he hecho nada....

| <i>Quanto sicuro sei?</i> |            |      |            |  |
|---------------------------|------------|------|------------|--|
| 1                         | 2          | 3    | 4          |  |
| tanto                     | abbastanza | poco | per niente |  |

- a) son cojas  
b) están cojas  
c) sono possibili sia a) che b)

23

- Faruk, he oído que ayer un hubo un atentado en Estambul. ¿Estáis bien?
- Sí. Por suerte estábamos muy lejos. Fue en pleno centro y hubo mucho caos, pero hoy la ciudad \_\_\_\_\_. La gente intenta volver a la normalidad.

| <i>Quanto sicuro sei?</i> |            |      |            |  |
|---------------------------|------------|------|------------|--|
| 1                         | 2          | 3    | 4          |  |
| tanto                     | abbastanza | poco | per niente |  |

- a) es bastante tranquila  
b) está bastante tranquila  
c) sono possibili sia a) che b)

24

- Las Navidades fuera de casa suelen \_\_\_\_\_.
- Bueno, yo creo que depende mucho del espíritu con el que las vivas.

| <i>Quanto sicuro sei?</i> |            |      |            |  |
|---------------------------|------------|------|------------|--|
| 1                         | 2          | 3    | 4          |  |
| tanto                     | abbastanza | poco | per niente |  |

- a) ser bastante tristes  
b) estar bastante tristes  
c) sono possibili sia a) che b)

25

- No sé si es por el calor, pero últimamente el loro que me regalaste \_\_\_\_\_.
- Será la comida. ¿Se la has cambiado?

a) es especialmente parlanchín  
b) está especialmente parlanchín  
c) sono possibili sia a) che b)

| Quanto sicuro sei? |            |      |            |
|--------------------|------------|------|------------|
| 1                  | 2          | 3    | 4          |
| tanto              | abbastanza | poco | per niente |

26

- A mi ordenador le ha costado siempre encenderse, tanto como a mí levantarme por las mañanas. Estamos hechos el uno para el otro.
- O sea, que tu ordenador también \_\_\_\_\_.

a) es vago  
b) está vago  
c) sono possibili sia a) che b)

| Quanto sicuro sei? |            |      |            |
|--------------------|------------|------|------------|
| 1                  | 2          | 3    | 4          |
| tanto              | abbastanza | poco | per niente |

27

- ¿Has visto \_\_\_\_\_ ya el nuevo edificio del *CaixaForum*?
- Sí, ¡vaya cambio! A este ritmo lo terminan en un par de meses...

a) qué alto es  
b) qué alto está  
c) sono possibili sia a) che b)

| Quanto sicuro sei? |            |      |            |
|--------------------|------------|------|------------|
| 1                  | 2          | 3    | 4          |
| tanto              | abbastanza | poco | per niente |

28

- ¿Tú sabes si le pasa algo a Verónica? La mayor parte del tiempo \_\_\_\_\_.
- Sí, creo que tiene algún que otro problema en casa.

a) es muy triste  
b) está muy triste  
c) sono possibili sia a) che b)

| Quanto sicuro sei? |            |      |            |
|--------------------|------------|------|------------|
| 1                  | 2          | 3    | 4          |
| tanto              | abbastanza | poco | per niente |

29

- Este verano queremos ir a Agrigento. Tú que la conoces bien, ¿qué te parece la playa de *Capo Bianco*?
- ¿*Capo Bianco*? ¡Me encanta! \_\_\_\_\_ de la zona.

a) Es la más tranquila  
b) Está la más tranquila  
c) sono possibili sia a) che b)

| Quanto sicuro sei? |            |      |            |
|--------------------|------------|------|------------|
| 1                  | 2          | 3    | 4          |
| tanto              | abbastanza | poco | per niente |

30

- ¿Has visto que dos de los gatitos que le han regalado a Elena cojean?
- Ya, el blanco \_\_\_\_\_. Al gris se le nota menos.

a) es el más cojo  
b) está el más cojo  
c) sono possibili sia a) che b)

| Quanto sicuro sei? |            |      |            |
|--------------------|------------|------|------------|
| 1                  | 2          | 3    | 4          |
| tanto              | abbastanza | poco | per niente |

31

- A mí nunca me ha gustado hacer ningún tipo de ejercicio físico, ni siquiera de joven. En ese sentido, reconozco que \_\_\_\_\_.
- Igual que yo.

a) soy bastante vago  
b) estoy bastante vago  
c) sono possibili sia a) che b)

| Quanto sicuro sei? |            |      |            |
|--------------------|------------|------|------------|
| 1                  | 2          | 3    | 4          |
| tanto              | abbastanza | poco | per niente |

32

- No sé qué le pasa esta mañana al GPS. \_\_\_\_\_.
- Pues no sé, tendrá un buen día.

a) Es muy parlanchín  
b) Está muy parlanchín  
c) sono possibili sia a) che b)

| Quanto sicuro sei? |            |      |            |
|--------------------|------------|------|------------|
| 1                  | 2          | 3    | 4          |
| tanto              | abbastanza | poco | per niente |



Grazie per aver partecipato!