

***Aportes del CAES
a la enseñanza del
español como
lengua extranjera***

***Estudios aplicados de
gramática y pragmática***

**Edición a cargo de
Carmen Ballestero de Celis
María Sampedro Mella**

Verba

Anexo 81

2021

**APORTES DEL CAES A LA ENSEÑANZA
DEL ESPAÑOL COMO LENGUA
EXTRANJERA
ESTUDIOS APLICADOS DE GRAMÁTICA
Y PRAGMÁTICA**

Edición a cargo de
CARMEN BALLESTERO DE CELIS
MARÍA SAMPEDRO MELLA

Verba
Anexo 81

2021

Université Sorbonne Nouvelle
Universidade de Santiago de Compostela

© Université Sorbonne Nouvelle, 2021
© Universidade de Santiago de Compostela, 2021

Edición técnica

Servizo de Publicacións
e Intercambio Científico
Campus Vida
15782 Santiago de compostela
usc.gal/publicacions

DOI <https://dx.doi.org/10.15304/9788418445453>

ISSN 2341-1198

ISBN 978-84-18445-45-3

SEGUNDA PARTE:
Estudios sobre estructuras lingüísticas

El uso de *ser* y *estar* en producciones escritas en L2 con atributo nominal y atributo locativo

YEKATERINA GARCÍA MÁRKINA
Université de Tours

CRISTIAN VALDEZ
Université Rennes 2

1. INTRODUCCIÓN

Desde hace décadas, se ha intentado estudiar la complejidad de los verbos *ser* y *estar* a partir de numerosas perspectivas, con presupuestos disciplinarios particulares, tales como los de la lingüística, la didáctica o la adquisición de las segundas lenguas, entre otros (Toris y Weyers 2010, Barozzi 2014, Martínez-Gibson, Rodríguez-Sabater, Pérez-Jiménez, Leonetti y Gumiel-Molina 2015, por citar solo algunas referencias recientes). Asimismo, entre las investigaciones llevadas a cabo en el marco de una única disciplina, existen diferencias en cuanto a los principios teórico-metodológicos adoptados. A modo de ilustración, en el campo de la adquisición de las L2, ciertos trabajos analizan datos obtenidos por medio de estudios experimentales concebidos *ad hoc* (Woolsey 2008), mientras que otros analizan datos seleccionados a partir de grandes corpus de aprendices (Collentine y Asención-Delaney 2010). De manera general, la construcción *cópula + atributo adjetival* es la que concentra la mayor atención por parte de la comunidad científica debido a la alternancia que se registra entre los verbos en este tipo de contexto sintáctico.

La presente investigación toma como punto de partida los datos disponibles en el Corpus de Aprendices de Español (CAES). Más concretamente,

se analizan los casos de construcciones atributivas que expresan localización (espacial y temporal), nacionalidad y profesión (expresados por medio de sintagmas nominales), fecha, hora e identidad (en las que intervienen nombres propios). Se dejan entonces de lado los atributos adjetivales, pues el objetivo del presente trabajo es el estudio de algunos de los contextos lingüísticos en los que la alternancia entre *ser* y *estar* se encuentra altamente restringida en el sistema del español contemporáneo. La reflexión propuesta en estas páginas pretende así evaluar en qué medida los contextos de no alternancia en el sistema nativo corresponden a contextos problemáticos para los aprendices de español como L2.

Los datos analizados han sido seleccionados manualmente del CAES e incluyen ocurrencias correspondientes a los niveles A1-A2 y B1-B2 y sin restricción respecto de la L1¹. Desde un punto de vista metodológico, se proporciona una descripción cuantitativa de los datos y un análisis cualitativo de contextos de uso inadecuado de las cópulas con la finalidad de indagar sobre la aparición, la evolución y la persistencia de tales ocurrencias en la interlengua de los aprendices.

De manera general, contrastar las ideas preconcebidas con la realidad de los datos empíricos permite delimitar la validez de las primeras. En este sentido, esta investigación pretende ilustrar la utilidad de los corpus de aprendices no solo para la investigación sobre la adquisición de L2, sino también en el marco de la reflexión y la práctica de la enseñanza.

Se presenta, en el apartado 2, un resumen no exhaustivo de los estudios lingüísticos dedicados a *ser* y *estar*. Se incluyen, además, algunas investigaciones que analizan el proceso de adquisición de la L2. Los resultados de este trabajo, obtenidos a partir del CAES, se resumen en dos subapartados: en el primero (3.1.), se describen los datos desde una perspectiva cuantitativa; en el segundo (3.2.), se realiza un análisis cualitativo de los resultados. Sobre la base de los datos empíricos recabados, en el apartado 4, se da cuenta de una reflexión didáctica sobre la enseñanza de *ser* y *estar* en L2. Por último, en el apartado 5, se presentan las conclusiones.

¹ Si bien el nivel C1 se ha tomado en cuenta para la constitución de nuestra base de datos a partir del CAES, se ha optado por no incluir dicho nivel en los análisis cuantitativos y cualitativos del presente estudio, ya que la amplia mayoría de las ocurrencias muestran un uso adecuado de las cópulas: únicamente se registran tres usos incorrectos respecto de los contextos estudiados.

2. DESCRIPCIÓN TEÓRICA DEL FENÓMENO ESTUDIADO: LA ATRIBUCIÓN MEDIANTE LOS VERBOS *SER* Y *ESTAR*

Como se ha dicho más arriba, los verbos *ser* y *estar* han suscitado numerosas investigaciones. En los últimos cien años², la descripción de los valores semánticos de dichos verbos se ha hecho a partir de nociones teóricas muy variadas³. La mayor parte de los estudios se centra en el análisis de contextos en los que se registra la alternancia entre las cópulas, especialmente la atribución adjetival. Así, los usos de *ser* y *estar* con adjetivo han constituido una inagotable fuente tanto de debate como de esclarecimiento. Frente a ejemplos como *María es/está muy alta* se han propuesto diferentes herramientas de análisis. Otros trabajos van más allá de los atributos adjetivales y proponen una explicación más amplia del sistema atributivo en general (Navas Ruiz 1986, Marín 2004, entre otros). Se mencionan a continuación, de manera no exhaustiva, algunas de las perspectivas teóricas empleadas en el estudio del uso de *ser* y *estar*.

La primera de ellas es la explicación tradicional de base semántica que opone propiedades permanentes (relacionadas con *ser*) y transitorias (asociadas a *estar*). Dicha perspectiva suele adoptarse muy a menudo en la clase de ELE, a pesar de las deficiencias que acarrea una descripción lingüística en estos términos. En la *Nueva gramática de la lengua española* (RAE y ASALE 2009: 2811) se señala de hecho que «(...) los predicados nominales se combinan con *ser* aun cuando designen propiedades transitorias: *Ángel es estudiante de tercero de Farmacia (...)*». En el mismo orden de ideas, si el uso de *estar* se restringiera a la expresión de la transitoriedad, «(...) solo se admitiría la primera de las dos variantes que aparecen en *El conserje {estuvo ~ fue} muy amable conmigo esta mañana*, pero las dos opciones resultan naturales».

Como alternativa a la explicación tradicional, se ha propuesto tomar en cuenta el aspecto léxico para desarrollar una explicación teórica general de los usos de *ser* y *estar* con diferentes tipos de atributos (nominales, adjetiva-

² Una de las primeras monografías destinadas al estudio de *ser* y *estar* corresponde al trabajo realizado por Andrade (1919).

³ En los trabajos sobre *ser* y *estar*, podrían distinguirse como mínimo tres perspectivas principales: aspectual, pragmática y cognitiva (cfr. Valdez 2018). En el presente capítulo se seleccionan algunos de los trabajos considerados como clásicos en el estudio de estos verbos, así como otros más recientes representativos de cada una de estas tres perspectivas (para un estado de la cuestión más amplio, cfr. García Márkina 2013).

les, participiales y preposicionales). De acuerdo con esta teoría, las cópulas se diferencian entre sí por sus rasgos aspectuales: [-perfectivo] para *ser* y [+perfectivo] asociado a *estar*. Su compatibilidad con los atributos dependerá del aspecto léxico de estos últimos. En el caso de los adjetivos que son compatibles con ambos verbos, la diferencia de sentido estriba en el aspecto semántico expresado. Concretamente, en *María es alta*, el atributo se interpreta como un estado que, al no ser perfectivo, se concibe como una propiedad del sujeto. En cambio, *María está alta*, al ser perfectivo, supone un cambio de estado en relación con lo que se conoce o se espera respecto del sujeto descrito (RAE y ASALE 2009: 2811-2812).

Otra perspectiva de base semántico-aspectual muy extendida se fundamenta en los tipos de predicado, siguiendo la propuesta de Carlson (1977), quien distingue: (i) los predicados de individuo («Individual Level Predicates», ILP) que predicen propiedades que permiten clasificar al sujeto, ya que son independientes de la situación o de las circunstancias, y (ii) los predicados episódicos o de estadio («Stage Level Predicates», SLP), que describen una propiedad que se le atribuye al sujeto en un momento dado –un estadio– que depende de alguna circunstancia o que es producto de un cambio. Aplicado al español, los primeros son compatibles con *ser* y los segundos con *estar* (Escandell Vidal y Leonetti 2002, entre otros). Esta descripción es la que se adopta tanto en la *Gramática descriptiva de la lengua española* (Fernández Leborans 1999: 2357-2460) como en la *NGLE* (RAE y ASALE 2009: 2812-2815).

Otros acercamientos teóricos, de base multifactorial, toman en cuenta la perspectiva del locutor, además de algunos de los aspectos semánticos mencionados anteriormente. Falk (1979) y otros autores posteriores (Gutiérrez 1994, entre otros) emplean los términos de «visión de norma general» y «visión de norma de individuo». De esta manera, se refieren al punto de vista que adopta el locutor al describir un sujeto referente. Se adopta una visión de norma general cuando, por ejemplo, al decir *Pepe es alto* «se describe aquella situación en la cual el hablante atribuye una característica (*alto*) al sujeto de una oración (...) sobre la base del marco de referencia de un conjunto en el cual se encuentran todos los sujetos con los rasgos de *Pepe* (ser humano, hombre) que comparten, según el hablante, esa característica (*alto*)» (Gutiérrez 1994: 28). En cambio, se adopta una visión de norma individual, cuando al enunciar *Pepe está alto* el hablante atribuye dicha característica «de acuerdo al conocimiento previo que tiene de *Pepe*» (Gutiérrez 1994: 28).

Algunos autores han incluido igualmente en sus análisis la experiencia sensorial que pueda tener el hablante de la entidad descrita para explicar que en enunciados como *Qué rica está la sopa* se seleccione *estar* (Andrade 1919, Delbecque 2000, García Márkina 2013, Valdez 2017, Escandell Vidal 2018). Esta visión experiencial se relaciona con «percepciones inmediatas y [con] sus ‘representaciones’» (Andrade 1919: 22).

Delbecque (2000), que también toma en cuenta la perspectiva del hablante, se basa en el contenido semántico de las cópulas para distinguir dos tipos de atribución. La atribución de tipo espacial –deíctica– se construye con *estar* y permite la localización metafórica del sujeto referente dentro del ámbito del atributo. La atribución con *ser*, por su parte, corresponde a una categorización de la entidad sujeto dentro de una clase, lo cual también explica que la atribución nominal se haga por medio de *ser*. En palabras de la autora (2000: 240-241):

el atributo provee el espacio simbólico en que se proyecta la entidad sujeto. Así, la imagen percibida se convierte en una señal de identidad inmediata. De ahí que la relación atributiva establecida por medio de *estar* sea de índole experimental: la identificación se hace sobre la marcha, centrando la atención exclusivamente en la entidad sujeto. (...) En cambio, al carecer de dimensión espacial, *ser* no puede identificar la entidad sujeto deícticamente, sino que implica su categorización por una referencia indirecta a una *clase* de entidades, lo cual entraña su comparabilidad con otras entidades.

Por último, en otros estudios, además de considerar la perspectiva del locutor, se toman en cuenta otro tipo de criterios de análisis, como la variación diafásica, diastrática y diatópica, entre otras (Gutiérrez 1994, García Márkina 2013, solo por citar algunos).

El alcance explicativo de las diferentes herramientas teóricas presentadas ha sido evaluado en numerosos estudios, pero todavía persisten dimensiones susceptibles de ser exploradas más en detalle tanto en lo referente a la atribución adjetival como a los otros tipos de contextos (*cf.* Pérez-Jiménez et al. 2015). Si bien existen divergencias en cuanto a los fundamentos teóricos que permitan explicar especialmente los contextos en los que se da alternancia entre las cópulas, es importante señalar que numerosos aspectos del uso de *ser* y *estar* quedan fuera de toda disensión. Existen determinados contextos sintácticos que, desde el punto de vista de la lingüística, generan menos debate respecto de su carácter generalizado en el sistema de la lengua

española, incluso si se toma en cuenta la variación diatópica. Por ejemplo, en una construcción como *sujeto + cópula + atributo nominal* de tipo *Juan es mi vecino*, solo podrá recurrirse al verbo *ser*. De igual manera, en *sujeto no eventivo + cópula + atributo locativo preposicional* de tipo *Juan está en su casa*, únicamente podrá registrarse *estar*. En otras palabras, para los contextos sintácticos mencionados se asume que no existe alternancia entre las cópulas, sino que se trata de casos exclusivos de cada una de ellas⁴.

La presente investigación centra la atención en este último tipo de contexto. En otras palabras, el objetivo principal consiste en enfocar el análisis específicamente en casos de no alternancia entre las cópulas. El interés de este estudio radica no tanto en los aportes eventuales a la descripción lingüística de los verbos *ser* y *estar*, sino en la importancia de obtener datos empíricos sobre el proceso de adquisición de construcciones que, dada la ausencia de alternancia entre los verbos, podrían considerarse como menos problemáticas que aquellas que sí aceptan ambos verbos –tal como la mayor parte de los casos de atribución adjetival–. De esta manera, puede evaluarse entonces en qué medida los aprendices de español como L2 encuentran dificultades al confrontarse con estructuras altamente restringidas respecto a la selección de uno de los verbos.

En lo que concierne al proceso de adquisición de los verbos en cuestión, en algunos estudios se han delimitado una serie de estadios de transición –«transitional stages» (VanPatten 1985)– que caracterizan la evolución de la interlengua de los aprendices de español como L2. De tales investigaciones se desprenden ciertas tendencias generales que son independientes de la L1 de los aprendices. Por ejemplo, uno de los primeros estadios corresponde a la omisión del verbo en construcciones copulativas, seguido por la sobregeneralización de *ser* a todos los contextos (Ryan y Lafford 1992, VanPatten 1987, 2010)⁵. De acuerdo con estas ideas, podría esperarse que, por ejemplo, la construcción *sujeto + cópula + atributo nominal*, analizada en el presente

⁴ Si bien existe consenso con relación a la no alternancia entre las cópulas en los contextos sintácticos citados, la descripción semántica y el análisis de tal distribución en el sistema de la lengua depende mucho más de los presupuestos teórico-metodológicos adoptados y, por lo tanto, tiende a generar más debate.

⁵ La validez de la secuenciación de las diferentes etapas y, sobre todo, de las generalizaciones que se obtienen a partir de ella, se ha analizado desde otras perspectivas al establecer una distinción entre los diferentes tipos de contextos en los que *ser* y *estar* son susceptibles de aparecer (cfr. Geeslin 2014).

estudio, correspondiera a uno de los primeros estadios de transición, es decir, que los aprendices de español como L2 la adquirieran de manera temprana⁶.

Cabe señalar que entre los estudios que analizan los estadios transicionales, y que suelen basarse en datos empíricos, son pocos aquellos que distinguen los contextos de alternancia y los altamente restringidos. En este último tipo de estudios, se ha podido comprobar que, de manera general, los aprendices adquieren más rápidamente los usos de *ser* y *estar* en los contextos en los que no es posible la alternancia (Ramírez-Gelpi 1995 *apud* Geeslin 2014: 222). Asimismo, se han obtenido datos que parecen avalar el hecho de que los aprendices adquieren de manera más temprana el uso de *estar* con atributos locativos preposicionales que el de *ser* con atributos nominales o atributos adjetivales (Martínez-Gibson et al. 2010: 62). Todo apunta pues a que, si se toma en cuenta el criterio de alternancia posible o no admitida entre las cópulas en el análisis de los datos, es posible completar el panorama de las características de la interlengua de aprendices de L2.

En los próximos apartados, se presenta un estudio exploratorio que centra la atención en algunos casos de no alternancia. Con este fin, se realiza una descripción cuantitativa y un análisis cualitativo de los resultados obtenidos a partir de los datos del CAES.

3. RESULTADOS

3.1. Análisis cuantitativo

Como se ha dicho en la introducción, para el presente capítulo se toman en cuenta únicamente algunos de los contextos en los que no hay alternancia posible entre *ser* y *estar* en ninguna variedad del español⁷. Para ello, se ha realizado una búsqueda en el CAES de las ocurrencias de *ser* y *estar* en combinación con las siguientes categorías: sustantivo, determinante, preposición y adverbio. Posteriormente, y con la finalidad de limitar los resultados, se ha procedido a una selección semántica para centrar el estudio exploratorio en la identidad expresada mediante un nombre propio (1), la profesión⁸ (con

⁶ No obstante, para poder confirmar dicho presupuesto sería necesario recoger una muestra más amplia de datos empíricos de ocurrencias de *ser* y *estar*. Además, con el fin de obtener una visión más detallada del proceso, se haría también necesario distinguir las ocurrencias que aceptan la alternancia entre las cópulas de aquellas que no lo permiten.

⁷ Téngase en cuenta, no obstante, que en ciertas variedades del español sí existe alternancia con algunos atributos locativos adverbiales (*cfr.* subapartado 3.2.).

⁸ Únicamente se retienen los sustantivos que expresan profesión; se dejan de lado otros sustan-

sustantivo determinado o no) (2), la nacionalidad expresada por medio de un adjetivo nominalizado (3), la expresión de la fecha (4), de la hora (5), la localización espacial tanto de una entidad como de un sujeto que designa un evento o una acción, –expresado ya sea con un adverbio (6), ya sea con un sintagma preposicional (7)– y finalmente la localización temporal (8)⁹:

- (1) Mi nombre **es Amanda Simon**. [L1 inglés, B1]
- (2) Yo **soy abogada** y estudio para una convocatoria. [L1 portugués, A1]
- (3) Por ejemplo, me gusta leer mucho la literatura francesa y inglesa, pero mi escritor favorito **es un ruso**, Dostoievski. [L1 árabe, A1]
- (4) Mi cumpleaños **es el 8 de marzo**. [L1 chino mandarín, A1]
- (5) Ahora **es 21:00** y la fiesta comienza a las 11:00 (...). [L1 árabe, A1]
- (6) Estoy triste que ella no **esta aquí** (...). [L1 árabe, A2]
- (7) [...] pero tu trabajo **es en otra universidad**. [L1 portugués, A1]
- (8) Esta vacacion **era en el invierno** (...). [L1 inglés, A2]

En la Tabla 1, se muestran los resultados globales obtenidos por categoría gramatical, especificando el sentido, sin tomar en cuenta la L1 ni el nivel de español de los aprendices. Se señala la cópula adecuada para estos contextos sintáctico-semánticos, indicando asimismo el número de ocurrencias en las que la cópula ha sido seleccionada correctamente. En el caso de la localización, se han puesto ambos verbos como adecuados, pues en este tipo de construcciones no solamente debe tomarse en cuenta el atributo, sino el tipo de sujeto, lo cual va a determinar si se trata de una localización no eventiva, en cuyo caso se construye con *estar*, o bien de una localización eventiva, que se construye con *ser*.

tivos de tipo *estudiante* o *alumno* que entrarían dentro de una categoría semántica más amplia que podría etiquetarse como «ocupación».

⁹ Todos los ejemplos se reproducen de manera idéntica a como aparecen en el CAES. Se marcan con un asterisco (*) únicamente aquellos ejemplos en los que la selección de la cópula se considera incorrecta de acuerdo con el contexto sintáctico-semántico. Asimismo, se marcan con almohadilla (#) los casos dudosos que presentan algún otro tipo de inadecuación de tipo no gramatical. No se toman en cuenta todos los demás errores.

TABLA 1. Resultados globales por categoría.

Categoría gramatical	Tipo/Sentido	Cópula adecuada	Total resultados	Total construcciones con cópula adecuada
SN ¹⁰	Nombre propio	<i>ser</i>	604	600
	Profesión	<i>ser</i>	1171	1131
	Nacionalidad	<i>ser</i>	7	7
	Fecha	<i>ser</i>	4	3
	Hora	<i>ser</i>	4	4
	Localización temporal	<i>ser</i>	4	4
SP ¹¹	Localización espacial	<i>ser/estar</i>	626	547
	Localización temporal	<i>ser/estar</i>	27	19
Adverbio	Localización espacial	<i>ser/estar</i>	231	202
	Localización temporal	<i>ser/estar</i>	13	11

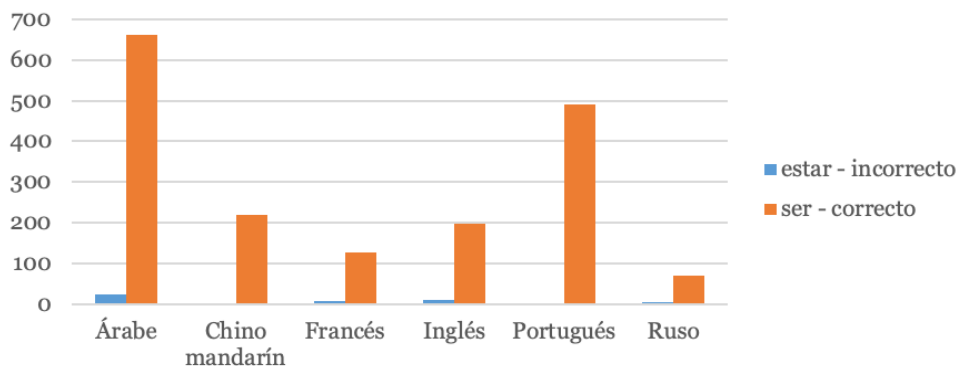
De los resultados presentados en la tabla anterior se desprende que el nivel de adecuación es muy alto en la selección de la cópula con las categorías nominales. La localización espacial parece ser un tanto más problemática, pues de un total de 857 construcciones, ya sea con adverbio o con sintagma preposicional, únicamente 108 son inadecuadas.

En las gráficas a continuación, se presentan los resultados globales expresados en número de ocurrencias para cada categoría estudiada, teniendo en consideración la adecuación o la inadecuación de la cópula empleada. Se toma en cuenta la L1 de los aprendices (Gráficas 1 y 3), así como su nivel de español, del A1 al B2 (Gráficas 2 y 4). Cada gráfica está acompañada por una tabla que presenta, para cada categoría, la correspondiente frecuencia relativa normalizada (es decir, se toma en cuenta el número de unidades lingüísticas registradas en total en el CAES para cada caso).

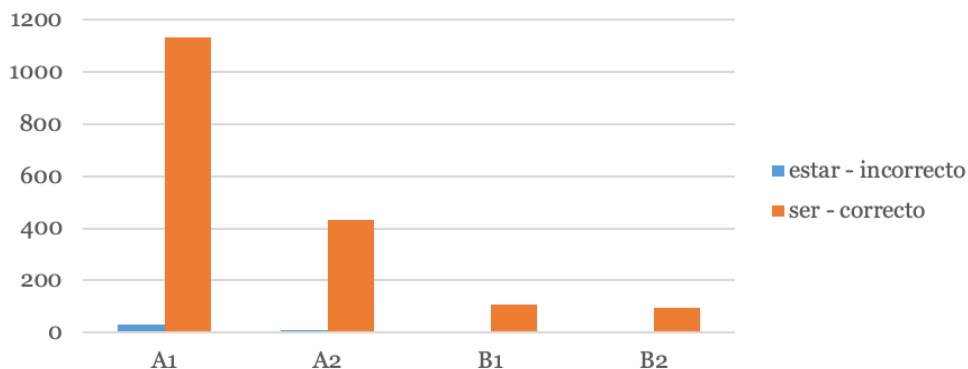
Las Gráficas 1 y 2 muestran los resultados para las categorías nominales en las que la única cópula adecuada es *ser*:

¹⁰ Sintagma nominal.

¹¹ Sintagma preposicional.

GRÁFICA 1. *Ser/estar* con atributo nominal según la L1.TABLA 2. Frecuencia de uso de *ser/estar* con atributo nominal según la L1 de los aprendices en el CAES.

L1	Núm. de unidades lingüísticas registradas en el CAES	Núm. de ocurrencias en la base de datos		Frecuencia relativa %
		<i>Estar</i> - incorrecto	<i>Ser</i> - correcto	
Árabe	13 1380	<i>Estar</i> - incorrecto	23	17,5
		<i>Ser</i> - correcto	661	503,12
Chino	39 296	<i>Estar</i> - incorrecto	1	2,54
		<i>Ser</i> - correcto	220	559,85
Francés	46 137	<i>Estar</i> - incorrecto	6	13
		<i>Ser</i> - correcto	127	275,27
Inglés	81 494	<i>Estar</i> - incorrecto	11	13,5
		<i>Ser</i> - correcto	196	240,5
Portugués	124 985	<i>Estar</i> - incorrecto	0	0
		<i>Ser</i> - correcto	492	393,65
Ruso	15 408	<i>Estar</i> - incorrecto	5	32,45
		<i>Ser</i> - correcto	69	447,82

GRÁFICA 2. *Ser/estar* con atributo nominal según el nivel de dominio de ELE.TABLA 3. Frecuencia de uso de *ser/estar* con atributo nominal según el nivel de dominio de ELE.

Nivel	Núm. de unidades lingüísticas registradas en el CAES	Núm. de ocurrencias en la base de datos		Frecuencia relativa %
A1	113 905	<i>Estar</i> – incorrecto	33	28,97
		<i>Ser</i> – correcto	1130	992,05
A2	136 085	<i>Estar</i> – incorrecto	11	8,08
		<i>Ser</i> – correcto	433	318,18
B1	88 798	<i>Estar</i> – incorrecto	1	1,13
		<i>Ser</i> – correcto	108	121,62
B2	65 924	<i>Estar</i> – incorrecto	1	1,52
		<i>Ser</i> – correcto	94	142,59

Las Gráficas 1 y 2 permiten comprobar que el grado de inadecuación es ínfimo en las construcciones nominales en todos los niveles de aprendizaje. Se observa que en el A1 se producen más errores que en los demás, pero proporcionalmente el margen de error no es significativo, puesto que también es el nivel con el mayor número de ocurrencias de *cópula* + *SN*. En cuanto a la L1, esta no parece ser un factor determinante.

Las Gráficas 3 y 4 representan los resultados arrojados para la expresión de la localización, tanto espacial como temporal. En estas construc-

ciones, la cópula adecuada depende del tipo de sujeto: la localización espacial/temporal de una entidad se construye con *estar*, mientras que la localización espacial/temporal de un evento se construye con *ser*. Para la elaboración de las gráficas se toma en cuenta la cópula adecuada, pero no se especifica el tipo de localización:

GRÁFICA 3. *Ser/estar* con atributo locativo según la L1.

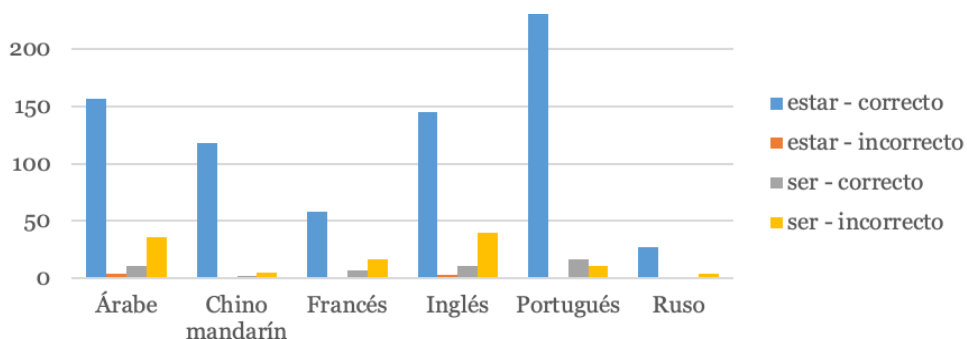


TABLA 4. Frecuencia de uso de *ser/estar* con atributo locativo según la L1 en el CAES.

L1	Núm. de unidades lingüísticas registradas en el CAES	Núm. de ocurrencias de cada construcción analizada		Frecuencia relativa %
		Construcción	Núm.	
Árabe	131 380	<i>Estar</i> - correcto	157	119,5
		<i>Estar</i> - incorrecto	4	3,04
		<i>Ser</i> - correcto	10	7,61
		<i>Ser</i> - incorrecto	36	27,4
Chino	39 296	<i>Estar</i> - correcto	118	300,29
		<i>Estar</i> - incorrecto	0	0
		<i>Ser</i> - correcto	2	5,09
		<i>Ser</i> - incorrecto	5	12,72
Francés	46 137	<i>Estar</i> - correcto	58	125,71
		<i>Estar</i> - incorrecto	1	2,17
		<i>Ser</i> - correcto	6	13
		<i>Ser</i> - incorrecto	16	34,68

L1	Núm. de unidades lingüísticas registradas en el CAES	Núm. de ocurrencias de cada construcción analizada		Frecuencia relativa %
Inglés	81 494	<i>Estar</i> - correcto	145	177,93
		<i>Estar</i> - incorrecto	3	3,68
		<i>Ser</i> - correcto	10	12,27
		<i>Ser</i> - incorrecto	39	47,86
Portugués	124 985	<i>Estar</i> - correcto	232	185,62
		<i>Estar</i> - incorrecto	0	0
		<i>Ser</i> - correcto	16	12,8
		<i>Ser</i> - incorrecto	10	8
Ruso	15 408	<i>Estar</i> - correcto	27	175,23
		<i>Estar</i> - incorrecto	1	6,49
		<i>Ser</i> - correcto	1	6,49
		<i>Ser</i> - incorrecto	4	25,96

La Gráfica 3 muestra que prácticamente no se dan errores con *estar*. No obstante, todos los aprendices, sin importar la L1, presentan problemas para emplear *ser* adecuadamente en la expresión de la localización. Los hablantes nativos de portugués son los únicos que arrojan más resultados correctos que incorrectos de *ser* en construcciones locativas.

GRÁFICA 4. *Ser/estar* con atributo locativo según el nivel de dominio de ELE.

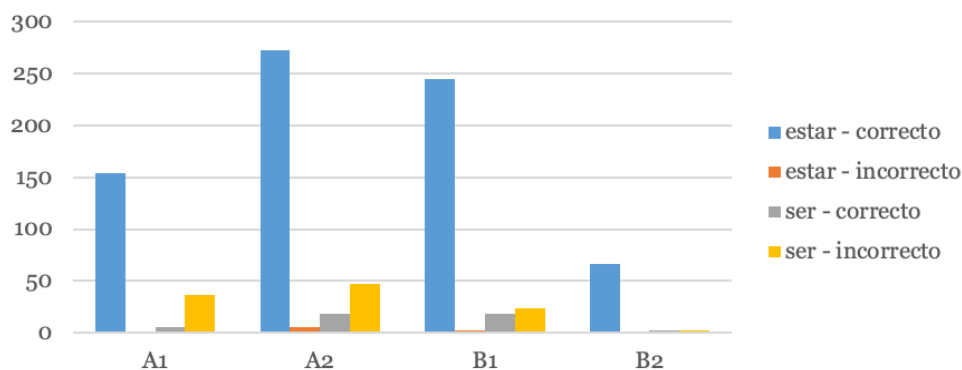


TABLA 5. Frecuencia de uso de *ser/estar* con atributo locativo según el nivel de dominio de ELE.

Nivel	Núm. de unidades lingüísticas registradas en el CAES	Núm. de ocurrencias de cada construcción analizada		Frecuencia relativa ‰
A1	113 905	<i>Estar</i> - correcto	154	135,2
		<i>Estar</i> - incorrecto	0	0
		<i>Ser</i> - correcto	6	5,27
		<i>Ser</i> - incorrecto	37	32,48
A2	13 605	<i>Estar</i> - correcto	272	1999,26
		<i>Estar</i> - incorrecto	6	44,10
		<i>Ser</i> - correcto	18	132,3
		<i>Ser</i> - incorrecto	47	345,46
B1	88 798	<i>Estar</i> - correcto	245	275,9
		<i>Estar</i> - incorrecto	3	3,38
		<i>Ser</i> - correcto	19	21,4
		<i>Ser</i> - incorrecto	24	27,03
B2	65 924	<i>Estar</i> - correcto	66	100,12
		<i>Estar</i> - incorrecto	0	0
		<i>Ser</i> - correcto	2	3,03
		<i>Ser</i> - incorrecto	2	3,03

La Gráfica 4 muestra que, en el corpus estudiado, la selección de *estar* para la localización no presenta mayores problemas, pues el número de errores es muy bajo en los niveles A2 y B1 e inexistente en los niveles A1 y B2. En cambio, la selección de *ser* resulta más veces inadecuada que correcta en los niveles A1 y A2; en los niveles B1 y B2, se equilibran los resultados erróneos y correctos: en el nivel B1 se obtienen 38 construcciones atributivas locativas con *ser*, de las cuales 24 son correctas y 14 incorrectas. En el nivel B2 son escasos los usos de *ser* para expresar la localización (4 ocurrencias en total, de las cuales la mitad es correcta).

3.2. Análisis cualitativo

Como se observa en las gráficas y en las tablas del subapartado anterior, se verifica que los contextos seleccionados con alta restricción en cuanto a la selección de la cópula (atributo nominal y atributo locativo) no son de manera general problemáticos para los aprendices de español, independientemente de la L1. Sin pretender elaborar una etiología de los errores, en este apartado se retoman algunos de los ejemplos de la base de datos analizada que presentan interés para la comprensión de la interlengua de los aprendices de español.

Cabe señalar que, para poder realizar un análisis cualitativo exhaustivo, además de contar con las producciones efectivas que los aprendices realizan en español, habría que tener en cuenta: (i) las condiciones de aprendizaje (variedad lingüística del español a la que están expuestos los aprendices, contexto endolingüístico o exolingüístico, entre otros aspectos) y (ii) la información obtenida a partir de entrevistas a los aprendices sobre sus intenciones comunicativas. Dado el tipo de información disponible en el CAES, para el presente capítulo se focaliza la atención en los elementos puramente lingüísticos presentes en el cotexto de aparición de cada una de las ocurrencias de los verbos estudiados. Las hipótesis que se proponen en este estudio exploratorio deberán evaluarse a la luz de una investigación complementaria específica sobre la influencia del contexto de aprendizaje y de la incidencia de las intenciones comunicativas.

Los ejemplos considerados correctos en nuestra base de datos son aquellos en los que la selección de la cópula resulta adecuada de acuerdo con el tipo de atributo en la construcción, independientemente de otros errores que puedan presentar los elementos lingüísticos del cotexto. De tal manera, las construcciones que aparecen en (9) y (10) son correctas en cuanto a la selección de la cópula, aunque presenten errores léxicos (*marido*, *abogado*, *ingeniero*), de régimen preposicional (una preposición *a* inadecuada al inicio de la oración en (9)) y de conjugación (10):

(9) A mi merrido Vladimir **es** *avocado*. [L1 ruso, A1]

(10) Fausto, mi hermano, **eres** *engineiro* así cómo mi padre. [L1 portugués, A1]

En este estudio exploratorio se dejan fuera los atributos adjetivales por ser el contexto que mayor alternancia presenta entre *ser* y *estar*. Además, en este caso existen diferencias en la preferencia por uno u otro verbo en fun-

ción de otras variables lingüísticas, tales como la variación diatópica, diastrática y diafásica. Sin embargo, se han incluido las ocurrencias de adjetivo de nacionalidad cuando este aparece con un determinante, por tratarse de un sintagma nominal; además de corresponder a una categoría semántica –la nacionalidad– que se aprende con *ser* desde el nivel inicial para las presentaciones e identificaciones. Como puede observarse en la Tabla 1 del subapartado anterior, los resultados son escasos (únicamente 7) y en ningún caso se selecciona *estar*, por lo que se consideran correctos, aunque el uso del determinante no sea normativo para expresar la nacionalidad:

(11) **soy una francesa** y estoy buscando una habitacion en vigo. [L1 francés, A2]

Aunque lo adecuado habría sido *soy francesa* o *soy una* [sustantivo] *francesa*, la selección de *ser* es correcta si se toma en cuenta que el atributo es un sintagma nominal. Cabe mencionar que la presencia del determinante no siempre es inadecuada, como se observa en el ejemplo (12), en el que no se está presentando a la persona de la que se habla, sino que se aporta más información sobre el sujeto que ya ha sido mencionado anteriormente:

(12) **Es un marroqui** que ha trabajado en muchos paises et que tuvo mucho exito en su carrera et que hizo varios proyectos en marruecos. [L1 árabe, B1]

Asimismo, en ocurrencias del tipo de *mi escritor favorito es un ruso, Dostoievski* [L1 árabe A1] (ejemplo (3) más arriba) no se puede calificar de error la presencia del determinante, ya que es posible considerar que existe una elisión del sustantivo *escritor*.

La expresión de la profesión, por su parte, es el campo que presenta un mayor número de errores entre los atributos nominales, aunque en términos generales son poco numerosos. De un total de 1171 construcciones dentro de la base de datos, únicamente 40 son inadecuadas. De estas 40 construcciones, 30 corresponden al nivel A1. El nivel B2 presenta un solo error:

(13) ***Estoy una profesora** de fisica y quimica en Francia desde 5 años. [L1 francés, B2]

Tomando en cuenta que se trata de un nivel B2, en el que normalmente ya se ha estudiado la alternancia de *ser* y *estar* con adjetivos, así como la construcción *estar de + profesión*, puede suponerse que la selección de *estar* en

el ejemplo anterior obedece a la presencia del complemento «desde [hace] 5 años». Es posible que esta última construcción impida a la aprendiz identificarse con la profesión de profesora, por lo que no emplea *ser*. Asimismo, la oposición permanente/transitorio también puede haber motivado la selección de *estar*, si se toma en consideración que la locutora no siempre ha sido profesora de física y química. La noción de cambio, asimilada a *estar*, podría explicar también la selección de este verbo. Por supuesto, esto no puede determinarse con certeza, ya que no se poseen datos sobre los conocimientos internalizados por la aprendiz –en el caso de que su producción estuviera basándose en un conocimiento explícito del funcionamiento de los verbos–. El ejemplo (14) podría analizarse de manera similar: en el cotexto, aparece el adjetivo «nueva» que implica un cambio y que podría explicar la presencia inadecuada de *estar*. No obstante, puesto que es un ejemplo de nivel A1, resulta azaroso suponer que se trata exactamente de las mismas causas que en el ejemplo (13) (internalización de la oposición transitorio/permanente o de la noción de cambio)¹²:

- (14) ***Estoy la nueva profesora de frances** con vosotros en el centro de enseñanza. [L1 árabe, A1]

En el ejemplo (15), el aprendiz emplea dos sintagmas nominales con adjetivo de profesión, una vez con *ser* y otra con *estar*, pero no parece que sea aleatorio. Obsérvese que con *estar* combina el SN que no se refiere a la profesión del sujeto, ya que «una filosofa» es una manera de describir a su madre como una persona sabia:

- (15) que tal amigo en este mensaje quiero hablarte de los miembros de mi familia vale : mi madre **es un ama de casa** pero ***esta una filosofa** desde que me he aprendido muchas cosas sobre esta vida (...) [L1 árabe, A1]

El ejemplo (16) también ilustra la presencia de ambas cópulas en construcciones sintácticas idénticas, es decir con SN. La única diferencia es de tipo semántico: con *ser* la aprendiz construye un SN en el que se identifica como «una chica» y con *estar* uno en el que se expresa profesión/ocupación, quizás solo afición, la de ser gimnasta:

¹² Las hipótesis que se avanzan en este subapartado deberán confirmarse con un estudio complementario que permita realizar específicamente una etiología de los errores.

- (16) **soy una chica guapa, morena, baja**, tengo el cuerpo musculoso porque ***yo estoy una gimnasia**. [L1 árabe, A1]

Otra información contextual que se observa en algunos ejemplos, tales como (17) y (18), es la selección de *estar* cuando la profesión no es una realidad, sino una virtualidad. En estos casos no se afirma que el sujeto sea un piloto o una bibliotecaria, sino que tiene el objetivo de serlo, lo cual remite indirectamente al ejemplo (14) y a la idea de cambio, quizás presente entre los conocimientos explícitos de algunos aprendices:

- (17) Después, trabajaba en botes de pesca para casi diez años y enfocaba a ***estar un piloto de botes**. [L1 inglés, A2]
- (18) Ella me inspiré a estudiar para ***estar una bibliotecaría**. [L1 inglés, A2]

En cuanto a la localización espacial y temporal, es el contexto más problemático en la muestra del presente estudio. Esto se explica por el hecho de que en estas construcciones la información contextual que debe tenerse en cuenta para la selección correcta de la cópula es más compleja. No solo es importante la influencia del tipo de atributo, sino que el tipo de sujeto también es determinante: como ya se ha mencionado, la selección de la cópula no será la misma en caso de que el sujeto sea eventivo (ejemplos (7) y (8) más arriba) o no eventivo (ejemplo (6)). Asimismo, las estructuras impersonales que expresan tiempo (19) restringen la selección de la cópula:

- (19) Recuperé el equipaje una semana más tarde, para me **fue muy tarde**. ahora les pregunto a ustedes de indemnizar para lo que sucedi. [L1 árabe, B1]

Para obtener las ocurrencias de localización espacial y temporal del CAES, en primer lugar, se han descargado todos los casos de *cópula + preposición* y de *cópula + adverbio*. Luego, se han seleccionado manualmente los ejemplos correspondientes a la expresión de la localización. Por último, se han incluido los casos de *cópula + SN* que han podido identificarse como una expresión de la localización temporal, tal como en el ejemplo siguiente:

- (20) Mi llegada **es el lunes**, en el día 20 de mayo por la mañana, y mi partida en el domingo, el día 26 de mayo, por la noche. [L1 portugués, A2]

Al etiquetar los resultados como localización temporal o espacial, se ha tenido que tomar en cuenta todo el contexto de la oración con el fin de determinar la adecuación o inadecuación de la cópula según el tipo de sujeto.

Los adverbios que más aparecen en este tipo de contexto son *lejos* y *cerca* (para la localización espacial) y *tarde*, *mañana* y *hoy* (para la localización temporal). Aquí encontramos el único contexto en el que entra en juego la variación lingüística, diatópica y/o diafásica, en cuanto a la selección de *ser* y *estar*. En lo que respecta a la variación diafásica, existe evidencia del uso de *ser* + *lejos* para la localización espacial en el habla coloquial, tanto entre locutores nativos de español americano (ejemplo (21)), como en el caso del español peninsular (ejemplo (22)). La *NGLE* señala que «en la lengua conversacional se usa a veces *ser* con atributos locativos adverbiales y preposicionales cuando se identifica un lugar (*No es muy lejos (...)*), y también cuando el atributo expresa una ubicación, una dirección o una distancia aproximada (...)» (RAE y ASALE 2009: 2816):

- (21) El problema de Estrasburgo es que **es lejos**. Ella quiere algo más cerca. (citado en García Márkina 2013: 151)
- (22) DESI.- Está bien. Vaya descuidado. (Agarra el asa de la maleta y en esa postura dice a ELOY.) Anda que ya hace falta coraje para irse tan lejos.
ELOY.- No **es lejos** Madrid, hija. (Delibes, *La hora roja*, 1987, CREA, RAE: en línea)

En lo que atañe a la variación diatópica, en la variedad colombiana, las construcciones impersonales con referencia temporal con adverbios como *tarde*, *temprano*, o incluso locuciones como *de noche* se construyen con *estar*:

- (23) Nadie dice nada; el autor del relato tampoco, pues se da cuenta que **está tarde** y sale corriendo para su casa, porque su esposa lo recriminará por su falta de puntualidad. (Espinosa 2017: 576)
- (24) –Gabriel–le dije al criado–, ensilla ahora mismo.
–¡Pero ya **está de noche!**–me contestó asombrado. (Eduardo Villa 2005: 244)

Para el presente estudio, no es posible determinar cuál es la variedad de español que aprenden los alumnos que han participado en la constitución del CAES. Por esta razón, no puede saberse si la selección de la cópula en las construcciones como la del ejemplo (25) obedece a que en el habla coloquial de la variedad que aprende el estudiante se selecciona con frecuencia *ser*

con este tipo de adverbios, o si, por el contrario, ha seleccionado la cópula sin tener conocimiento de lo anterior, en cuyo caso cabe cuestionarse sobre la adecuación al registro. En cambio, el ejemplo (26) se considera incorrecto, ya que en ninguna variedad del español resulta correcta la localización de entidades animadas mediante *ser*, por lo que la inadecuación es indiscutible:

- (25) Ocurre que fui para la disco, que **#es un poco lejos** de mi casa, en taxi, con mis amigos¹³. [L1 portugués, B1]
- (26) La verdad es que cuando uno fuma, se comparte el humo con todas las personas que ***son cerca**. [L1 inglés, B2]

Los casos en los que se ha considerado correcta la selección de *ser* corresponden a construcciones cuyo sujeto se interpreta de manera clara como un evento, tal como en los siguientes casos: un congreso (27) o los estudios (28).

- (27) El dirección del congreso **és en la Universidad de Madrid**, por favor me informa se el congreso és próximo del hotel y me envía los precios (...) [L1 portugués, A2]
- (28) Ben jelloun nació en Fes, su familia estaba bien educada, sus primeros estudios **eran en el msid**. le gusta mucho leer, le encantaba jugar con los amigos de la calle. [L1 árabe, A2]

Los ejemplos (27) y (28) se consideran correctos en cuanto a la selección del verbo, no así en lo que toca a la construcción global, que presenta diversos problemas. En (27), dado el sujeto «dirección del congreso», se espera una dirección de tipo calle y número, o bien, si se conserva el SP «en la Universidad», el sujeto más adecuado sería simplemente «el congreso». Asimismo, el ejemplo (28) se considera correcto, aunque el tiempo verbal no lo sea.

Por último, en los niveles A1 y A2, el uso de *ser* para la localización es más frecuentemente incorrecto que correcto (*cf.* la Gráfica 4 del subapartado anterior). En estos niveles, se han obtenido únicamente 25 casos de localización de tipo eventivo (en los que se espera *ser*) y, de manera general, son correctos (19 casos de un total de 25). Sin embargo, en dichos niveles,

¹³ «La disco» podría quizás concebirse como un sujeto eventivo. Sin embargo, aquí se analiza como una localización espacial, pues parece referirse a un establecimiento, como lo son un cine o un restaurante. En este sentido, resulta difícil parafrasear la oración mediante ‘tener lugar’ u ‘ocurrir’, formas que equivalen a una localización eventiva: *#La disco tiene lugar en el centro*.

la mayoría de las ocurrencias de localización en las que interviene *ser* (90 casos) corresponden a sujetos no eventivos, para los que se espera *estar*. El mayor número de usos inadecuados de *ser* se dan entonces en las locativas no eventivas, tanto con adverbios (ejemplos (25) y (26) *supra*) como con SP (ejemplos (29) y (30)):

- (29) Cuando mi hermana ***era en el hospital**, Billy se visitó is trayó un juego para mi hermana. [L1 inglés, A2]
- (30) Hola Andres, ***soy en Dublin** ese semana pero ***era en española** el semana pasada. [L1 inglés, A2]

No obstante, no es posible concluir a la luz de los resultados que las construcciones locativas sean realmente un área problemática para los niveles A1 y A2, puesto que la selección inadecuada de *ser* es minoritaria (únicamente 84 casos de un total de 500 ocurrencias en estos niveles).

4. REFLEXIÓN DIDÁCTICA SOBRE EL USO DE SER Y ESTAR EN CONTEXTOS DE NO ALTERNANCIA: CONSECUENCIAS EN EL AULA DE ELE

Los trabajos sobre *ser* y *estar* que se han realizado en el campo de la investigación acerca de la enseñanza de L2 corresponden tanto a estudios experimentales como a propuestas didácticas. En cuanto a los estudios empíricos, en general, se pone en marcha un protocolo experimental con el fin de recoger datos que permitan evaluar el alcance de determinadas hipótesis. De esta manera, se han evaluado, entre otras hipótesis, la influencia de la instrucción formal sobre el proceso de aprendizaje (Macías Barrés 2013), el efecto de las características del método didáctico empleado (Cheng 2002, Barozzi 2014) y la incidencia del tipo de explicación gramatical adoptada para la intervención didáctica (Valdez 2018). En lo que respecta a las propuestas didácticas, de la bibliografía especializada se desprende la necesidad de dejar de lado lo que se denomina la «concepción tradicional» (Aletá Alcubierre 2005: 3) a la hora de enseñar *ser* y *estar*, es decir, evitar la referencia a la oposición entre lo permanente y lo transitorio, respectivamente. Las alternativas que se han propuesto son diversas: una de ellas consiste en la creación de listas nociofuncionales que relacionan, por ejemplo, el uso de *ser* con la expresión de la profesión (*soy enfermero*), la procedencia (*soy de Venezuela*) y la posesión (*esto es mío*). Esta perspectiva es una de las más extendidas (*cfr.* Cuesta Serrano 2007) y es, de hecho, la que se privilegia en la descripción de

los contenidos gramaticales sobre *ser* y *estar* en el *Plan curricular* (Instituto Cervantes 2006).

Si bien de manera general la lingüística funcional significó un cambio positivo para la enseñanza de las L2 (*cfr.* Lapaire 2003), se ha cuestionado la pertinencia de presentar listas de los usos de *ser* y *estar* a los aprendices de español como L2. Sin negar la imposibilidad de encontrar una única «regla» para describir los verbos en cuestión, Aletá Alcubierre (2005, 2008) propone un modelo de didactización de las diferencias entre *ser* y *estar* basado en la oposición aspectual ILP/SLP presentada más arriba¹⁴. Para el investigador, lo más importante es no introducir la oposición *ser/estar* en los estadios iniciales de la enseñanza, sino más bien comenzar con la presentación de contextos en los que no existe alternancia entre las cópulas. Desde su punto de vista, la enseñanza precipitada de las diferencias semánticas entre construcciones atributivas del tipo *ser/estar verde* no hace sino crear confusión en los aprendices. Tal perspectiva es compartida por Baralo (2008) quien, además de criticar la presentación de listas exhaustivas de adjetivos que cambian de significado según se empleen con *ser* o con *estar*, recalca el hecho de que en general tales listas prescinden de todo tipo de información contextual y pragmática. Lo esencial es entonces trabajar con muestras de lengua suficientemente contextualizadas¹⁵.

La base de datos analizada para el presente estudio impide sacar conclusiones en cuanto al tipo de método didáctico más pertinente o a la influencia de otros factores, tales como las características del profesorado o del contexto educativo (p. ej. de la enseñanza en inmersión). Sin embargo, los resultados obtenidos permiten poner en perspectiva algunas de las propuestas didácticas mencionadas. Como se ha visto, la evidencia empírica reunida parece indicar que tanto los contextos de atribución nominal como los de atribución locativa no presentan mayores dificultades para los aprendices de español como L2. Frente a tal tipo de contextos, los aprendices seleccionan en general la cópula adecuada, independientemente de su nivel de competencia y de la L1. En otras palabras, los contextos de no alternancia que se han estudiado corresponden a casos particulares en los que los factores interlingüísticos

¹⁴ Puede encontrarse una didactización complementaria de la oposición *ser/estar* basada en una descripción aspectual de los verbos en el trabajo de Silvagni (2013).

¹⁵ También se señala explícitamente la importancia de utilizar muestras de lengua contextualizadas en el trabajo de Llopis García et al. (2012) y, de manera implícita, en la propuesta didáctica de Delbecq, Masschelein y Vanden Bulcke (2012).

(la influencia de la L1) y los intralingüísticos (las características propias del sistema español) no parecen ser frenos para el proceso de adquisición de los verbos *ser* y *estar*.

A partir de los datos recabados, se comprueba el interés de organizar el proceso de enseñanza a partir de los contextos de no alternancia entre *ser* y *estar*, tal y como se ha propuesto en los trabajos citados más arriba. La presentación temprana de los dos verbos por separado, atendiendo a objetivos funcionales distintos, permite sentar las bases para la distinción entre *ser* y *estar*. Por ejemplo, podrían reducirse entonces las listas nocio-funcionales a la expresión de la localización empleando *estar*, por un lado, y la de la profesión y la nacionalidad por medio de *ser*, por el otro. Sin establecer necesariamente una oposición entre las cópulas, se añadirían luego otras funciones complementarias, sobre todo si se trata de casos en los que se mantiene la no alternancia entre los verbos. La relación por separado de cada una de las formas con contenidos semánticos particulares deberá realizarse, como se ha propuesto, a través de ejemplos debidamente contextualizados. De esta manera, no se pondrá tanto el acento en el verbo en sí, sino más bien en la construcción sintáctica en su globalidad (el tipo de sujeto sintáctico y las características del atributo) y en algunos de los factores pragmáticos que entran en juego (los objetivos comunicativos del hablante, el registro, entre otros).

Persiste la cuestión de los contextos de alternancia entre las cópulas. Como se sabe, los contextos de atribución adjetival corresponden a aquellos que más dificultades suscitan entre los aprendices de español como L2. Determinar un modelo de didactización que integre estas construcciones implica construir y analizar una base de datos mucho más amplia en la que los contextos de alternancia se integren al análisis. Asimismo, es necesario considerar otros factores intervinientes, entre los que se encuentran los objetivos (poner el acento en el conocimiento metalingüístico o en la competencia comunicativa), el tiempo destinado a la instrucción y/o la motivación de los aprendices. Cabe destacar que, desde una perspectiva longitudinal, los resultados obtenidos indican que no existen divergencias significativas en cuanto a la adquisición de *ser* y *estar* en los contextos de no alternancia: en todos los niveles analizados, la selección de la cópula es correcta en una amplia mayoría de los casos. Dicho de otra manera, en la interlengua de los aprendices de español como L2, la correcta selección de la cópula en los casos de no alternancia analizados parece estabilizarse desde los primeros esta-

dios, lo que podría contribuir a la adquisición de nuevos conocimientos en cualquier etapa ulterior del proceso de aprendizaje. En este orden de ideas, los casos de alternancia en la atribución adjetival (conocimiento nuevo que debe adquirirse) podrán presentarse a partir de las construcciones en las que la alternancia no es posible (conocimiento que ya integra la interlengua). En definitiva, se propone que la intervención didáctica se fundamente en los conocimientos previos de los aprendices para garantizar un aprendizaje significativo (*cf.* Ausubel 2000).

La terminología adoptada y la descripción de los contextos de no alternancia, que dará pie a la presentación de los contextos de alternancia, dependerá de los presupuestos lingüísticos subyacentes a la descripción didáctica. Sin embargo, en numerosos modelos se toma como referencia la delimitación entre, por un lado, la «identificación» (Vega y Vega 2006, Silvagni 2013) y la «categorización» (Delbecque 2000, Escandell Vidal y Leonetti 2002) para describir los usos de *ser* y, por otro, la «localización» (Delbecque 2000, Vega y Vega 2006, Silvagni 2013) para dar cuenta del empleo de *estar*¹⁶.

A partir de estas etiquetas, podrán incorporarse otras nuevas de manera más o menos explícita, ya sea la distinción SLP/ILP o la oposición entre la categorización y la deixis, por citar solo algunas de las que se han propuesto para describir el uso de *ser* y *estar*. A modo de ilustración, la operación de localización concreta de una entidad en el mundo sociofísico parecería ser una buena vía de acceso a la adquisición de los usos de *estar*¹⁷. Luego, podrá irse de dichos casos de localización concreta hacia el dominio de lo abstracto. Podría seguirse entonces un razonamiento del tipo: *Pedro está en su casa* → *Pedro está lejos* → *Pedro está en contra* → *Pedro está contento*¹⁸. Poder evaluar la eficacia de este tipo de acercamiento a la enseñanza de *ser* y *estar* presupone el análisis de datos obtenidos a partir de un estudio empírico.

Por último, en cuanto a la incidencia de los factores emocionales en el proceso de enseñanza de una L2 (*cf.* Arnold 2006), el hecho de que los

¹⁶ Nótese que Vega y Vega (2006) realizó una experiencia con alumnos francófonos para determinar en qué medida las etiquetas empleadas para describir los usos de *ser* y *estar* (*identificación* y *localización*, entre otras) son comprendidas de manera intuitiva. Si bien pueden realizarse algunas críticas al protocolo experimental, los resultados parecen indicar que los alumnos francófonos logran comprender intuitivamente dichas denominaciones a la hora de describir el uso de las cópulas.

¹⁷ De hecho, existe evidencia empírica que muestra que la adquisición del verbo *estar* se inicia a partir de frases locativas en el caso de la L1 (*cf.* Espinosa Ochoa 2019).

¹⁸ En lo referente a la metaforización de los estados concebidos como localizaciones, pueden consultarse las referencias presentadas en el trabajo de Van Gorp (2014).

aprendices tomen conciencia de que ya dominan ciertos aspectos del uso de *ser* y *estar* podría influir en su motivación. Identificar que ya existen contextos que pueden manejar genera en los alumnos una imagen positiva de sí mismos y, por ende, un incremento en la motivación intrínseca (*cfr.* Fenouillet 2003).

Asimismo, hacer notar que los contextos que no permiten la alternancia corresponden a casos no problemáticos permite abordar el estudio de las cópulas tranquilizando a los aprendices (y al profesorado) en la medida en que esto muestra que el uso de *ser* y *estar* no es ni un misterio de la lengua (Cirot 1931: 288), ni una anarquía del sistema (Crespo 1946: 25) y, por lo tanto, no es imposible de dominar.

5. CONCLUSIONES

Sin lugar a dudas, las construcciones de *ser* y *estar* que más atención han recibido en los estudios lingüísticos y de didáctica del español como L2 son las atributivas con adjetivo –y en menor medida, las construcciones con participio–. Al ser el contexto en el que se da mayor alternancia entre ambos verbos, se considera como el más complejo. Algunos trabajos de didáctica proponen comenzar la enseñanza con los contextos no problemáticos, es decir, los que restringen la alternancia, antes de presentar ambos verbos juntos como alternativas para ciertos adjetivos, los sintagmas preposicionales locativos o los participios. Sin embargo, existen pocos estudios sobre las construcciones consideradas «no problemáticas». Este trabajo exploratorio se ha enfocado justamente en estos contextos de no alternancia para verificar por medio de datos empíricos si efectivamente estas construcciones no presentan dificultades para los aprendices de español. Los resultados parecen confirmar que la selección inadecuada de la cópula es muy baja en este tipo de construcción, independientemente del nivel de competencia y de la L1. En estudios ulteriores, podrá evaluarse de manera más amplia si la distinción entre contextos de alternancia y de no alternancia constituye un criterio general que permita predecir la adquisición de otros tipos de alternativas concurrentes. En otras palabras, ¿se adquieren también más fácilmente los contextos en los que no existe alternancia en la selección modal (indicativo o subjuntivo) o entre los tiempos verbales (pretérito perfecto simple y pretérito perfecto compuesto), por ejemplo?

Cabría preguntarse si, además del hecho de que la alternancia entre *ser* y *estar* esté altamente restringida en los contextos de atribución nominal y

locativa, existen otras razones para explicar que dichos usos se adquirieran en los primeros estadios. Una manera de continuar la investigación consistiría en evaluar la influencia del tipo de explicación metalingüística que suscita cada clase de contexto de aparición de las cópulas sobre el aprendizaje y, por consiguiente, la actuación de los estudiantes de español. Más precisamente, para dar cuenta de una ocurrencia tal como *María está en su casa*, tanto el profesor como el aprendiz recurren a la noción de localización que, en la medida en que se fundamenta en categorías concretas que pueden relacionarse fácilmente con una experiencia en el mundo real, no conduce a explicaciones metalingüísticas abstractas. En cambio, en casos como *es/está feliz*, poder aprehender la alternancia, en general, implica recurrir a nociones (cambio de estado, aspecto) que no se comprenden de manera intuitiva, con el riesgo inherente de conceder más tiempo y energía a intentar dominar las etiquetas metalingüísticas que a centrarse en el uso efectivo de estos verbos. Asimismo, se podría optar por la simplificación de dichas etiquetas y entonces recurrir a nociones más aprehensibles, pero inexactas (como la oposición temporal/permanente), lo que no necesariamente facilitaría el proceso de adquisición de las cópulas.

Los resultados de este estudio y las nuevas hipótesis de trabajo deberán ponerse igualmente en perspectiva respecto de otros aspectos de *ser* y *estar*, como son la alternancia en otros contextos sintácticos o la interacción de alguna de las cópulas con otros verbos (*v.g. haber* y *estar*). De esta manera, podría obtenerse una visión más completa de la evolución de la interlengua. En definitiva, este estudio exploratorio propone evidencia empírica valiosa a partir de un corpus de aprendices, con el fin de delimitar nuevas hipótesis y reflexiones didácticas que no pretenden proponer un único método de enseñanza, sino aportar guías de trabajo con el objetivo de acompañar el aprendizaje del español como L2. El alcance de dichas reflexiones didácticas solo podrá evaluarse por medio de estudios confirmatorios ulteriores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALETÁ ALCUBIERRE, E. (2005): "Una nueva perspectiva sobre un viejo problema de la gramática de ELE: *ser* no se opone a *estar*", *Revista electrónica de didáctica* 3, pp. 1-9.
- ALETÁ ALCUBIERRE, E. (2008): "*Ser* y *estar* con adjetivos. ¿Cualidades o estados?", *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas* 2(3), pp. 1-10.

- ANDRADE, M. J. (1919): "The Distinction between *Ser* and *Estar*", *Hispania* 2(1), pp. 19-23.
- ARNOLD, J. (2006): "Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère ?", *Ela. Études de linguistique appliquée* 144(4), pp. 407-425.
- AUSUBEL, D. P. (2000): *The Acquisition and Retention of Knowledge: A Cognitive View*. Dordrecht: Springer Science/Business Media.
- BARALO, M. (2008): "Reflexiones sobre la selección de 'ser' y 'estar' en la interlengua española", *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas* 2(3), pp. 1-7.
- BAROZZI, A. (2014): "Efectos de la instrucción en la adquisición de los verbos 'ser' y 'estar' por estudiantes angloparlantes: Una comparación de enfoques metodológicos", *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas* 16, pp. 107-141.
- CHENG, A. C. (2002): "The Effects of Processing Instruction on the Acquisition of 'Ser' and 'Estar'", *Hispania* 85(2), pp. 308-323.
- CIROT, G. (1931): "*Ser* and *estar* again", *Hispania* 14, pp. 279-288.
- COLLENTINE, J. y Y. ASENSIÓN-DELANEY (2010): "A Corpus-Based Analysis of the Discourse Functions of *Ser/Estar* + Adjective in Three Levels of Spanish as FL Learners", *Language Learning* 60(2), pp. 409-445. (<https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2010.00563.x>)
- CRESPO, L. (1946): "Los verbos *ser* y *estar* explicados por un nativo", *Hispania* 29(1), pp. 45-55.
- CUESTA SERRANO, J. (2007): "¿Es posible simplificar los usos de *ser* y *estar* en la enseñanza de ELE?", *RedELE* 10, pp. 1-8.
- DELBECQUE, N. (2000): "Las cópulas *ser* y *estar*: categorización frente a deixis", *Revista española de lingüística aplicada* Vol. Extra 1, pp. 239-280.
- DELBECQUE, N., D. MASSCHELEIN y P. VANDEN BULCKE (2012): *El uso de ser y estar*. Mechelen: Plantyn.
- ESCANDELL VIDAL, M. V. (2018): "Evidential commitment and feature mismatch in Spanish *estar* constructions", *Journal of Pragmatics* 128, pp. 102-115. (<https://doi.org/10.1016/j.pragma.2017.10.004>)
- ESCANDELL VIDAL, M. V. y M. LEONETTI (2002): "Coercion and the Stage/Individual distinction", in J. Gutierrez-Rexach (ed.): *From Words to Discourse*. New York/Amsterdam: Elsevier, pp. 159-179.
- ESPINOSA, J. M. (2017): "Vuelos sobre lo Nuevo. Ciencia Ficción en Colombia 1928-1936", *Revista Iberoamericana* 83, pp. 565-585.

- ESPINOSA OCHOA, M. R. (2019): “La perífrasis aspectual “estar” + gerundio en español infantil. Entre el conocimiento previo y la influencia del *input*”, *Revista Signos* 52(101), pp. 759-779. (<https://doi.org/10.4067/S0718-09342019000300759>)
- FALK, J. (1979): *SER y ESTAR con atributos adjetivales. Anotaciones sobre el empleo de la cópula en catalán y en castellano*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- FENOUILLET, F. (2003): *La motivation*. Paris: Dunod.
- FERNÁNDEZ LEBORANS, M. J. (1999): “La predicación. Las oraciones copulativas”, in I. Bosque y V. Demonte (dirs.): *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe, pp. 2357–2460.
- GARCÍA MÁRKINA, Y. (2013): *Recherches sur l’opposition entre ser et estar en espagnol. Historique de la question et application à l’étude des variations dans leurs emplois en espagnol spontané contemporain au Mexique*. Paris: Université Sorbonne Nouvelle-Paris 3.
- GARCÍA MÁRKINA, Y. (2018): “Les constructions attributives (*être* + adjectif): *ser* ou *estar* ?” in C. Ballestero de Celis y Y. García Márkina (dirs.): *L’épreuve de traduction CAPES et Agrégation d’espagnol*. Malakoff: Armand Colin, pp. 101-126.
- GEESLIN, K. L. (2014): “The acquisition of the copula contrast in second language Spanish”, in K. L. Geeslin (ed.): *The Handbook of Spanish Second Language Acquisition*. West Sussex: John Wiley & Sons, pp. 219-234.
- GUTIÉRREZ, M. (1994): *Ser y estar en el habla de Michoacán, México*. México: UNAM-Instituto de Investigaciones Filológicas.
- INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes/Biblioteca Nueva. (https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm)
- LAPAIRE, J.-R. (2003): “Enseigner la grammaire d’une langue étrangère : lire la culture derrière les formes et les structures”, ponencia presentada el 4-5 de diciembre de 2003 en el *Colloque - Les contenus culturels dans l’enseignement scolaire des langues vivantes*.
- LLOPIS GARCÍA, R., J. M. REAL ESPINOSA y J. P. RUIZ CAMPILLO (2012): *Qué gramática enseñar, qué gramática aprender*. Madrid: Edinumen.
- MACÍAS BARRÉS, D. (2013): *Faits de langue, problèmes d’acquisition et intervention pédagogique : le cas des temps verbaux, du choix modal et de l’opposition ser/estar en espagnol*. Paris: Université Paris Ouest - Nanterre - La Défense.
- MARÍN, R. (2004): *Entre ser y estar*. Madrid: Arco Libros.

- MARTÍNEZ-GIBSON, E. A., S. RODRÍGUEZ-SABATER, C. C. M. TORIS y J. R. WEYERS (2010): "To Be: A Study of *Ser* and *Estar* in Second Language Learners of Spanish", *Southern Journal of Linguistics* 31(1), pp. 49-74.
- NAVAS RUIZ, R. (1986 [1963]): *Ser y estar. El sistema atributivo del español*. Salamanca: Publicaciones del Colegio de España.
- PÉREZ-JIMÉNEZ, I., M. LEONETTI y S. GUMIEL-MOLINA (eds.) (2015): *New perspectives on the study of ser and estar*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA y ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA (2009): *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Libros.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA [en línea]: *Corpus de referencia del español actual*. CREA. (<http://www.rae.es>)
- RYAN, J. M. y B. A. LAFFORD (1992): "Acquisition of Lexical Meaning in a Study Abroad Environment: *Ser* et *Estar* and the Granada Experience", *Hispania* 75(3), pp. 714-722.
- SILVAGNI, F. (2013): *¿Ser o estar? Un modelo didáctico*. Madrid: Arco Libros.
- VALDEZ (2017): "Evidencialidad en la atribución copulativa: el caso de *ser/estar claro*", *Signo y Seña* 31(1), pp. 105-125.
- VALDEZ, C. (2018): *Las cópulas ser y estar a la luz de enfoques lingüísticos recientes y de la investigación en la enseñanza de segundas lenguas*. Francia/Bélgica: Université Rennes 2, Katholieke Unuversiteit Leuven.
- VALDEZ, C. (2020): *Ser y estar: desde el análisis lingüístico hasta la enseñanza de español L2. ASELE (Asociación para la enseñanza del español lengua extranjera)*: Colección Monografías (Tesis doctorales), 24.
- VAN GORP, L. (2014): *El porqué de la docena de verbos pseudo-copulativos de cambio en español. Hacia una aclaración cognitiva y funcional*. Leuven: Katholieke Unuversiteit Leuven.
- 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.
- VANPATTEN, B. (1987): "Classroom Learners' Acquisition of *Ser* and *Estar*: Accounting for Developmental Patterns", in B. VanPatten, T. R. Dvorak y J. F. Lee (eds.): *Foreign Language Learning: A Research Perspective*. Cambridge: Newbury House, pp. 19-32.
- 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.

- VEGA Y VEGA, J. J. (2006): “Être, Ser y Estar. Lingüística y *ménage à trois*”, in M. Bruña (ed.): *La cultura del otro: español en Francia, francés en España*. Sevilla: Universidad de Sevilla, pp. 948-966.
- VILLA, E. (2005): “Un ramo de pensamientos”, in D. H. Tamayo Ortiz y H. Botero Restrepo (comp.): *Inicios de una literatura regional: la narrativa antioqueña de la segunda mitad del siglo XIX*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquía, pp. 233-249.
- 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(03), pp. 277-295. (<https://doi.org/10.1017/S1366728908003519>)