SER Y *ESTAR* EN LOS PROCESOS DE ADQUISICIÓN DE LENGUA MATERNA (LM) Y DE LENGUA EXTRANJERA (LE)

Marta Baralo
Universidad Antonio de Nebrija

Esta comunicación ha sido realizada con un doble objetivo. En primer lugar, pretende comprobar que la adquisición de la cópula y de la función de atribución aparece de manera muy temprana en la interlengua española de los hablantes de cualquier lengua materna. En segundo lugar, y a partir del análisis de los usos de *ser* y *estar*, dejar constancia de que este proceso no difiere cualitativamente de su adquisición en el español no nativo.

En el marco teórico del innatismo esta hipótesis de partida no es sorprendente: la diferencia entre *ser* y *estar* corresponde a la gramática periférica de la lengua española, a sus aspectos más idiosincrásicos, por lo que esperamos que cuanto mayor marca aspectual especifica tenga el atributo (adjetivo), más información léxicosemántica y referencial tendrá que tener el que aprende español/LE para poder utilizarlo de forma correcta. Sólo con la exposición a un *input* que ofrezca datos con información lingüística y referencial suficientes se podrá construir una representación cognitiva firme.

El análisis de los datos de adquisición de español/LM (López Ornat, 1994) y su comparación con los de interlengua española, espontáneos y motivados, nos permitirá cotejar nuestra hipótesis. Nos acercaremos al estudio de los usos de *ser* y *estar* desde una perspectiva lingüística, cognitiva y didáctica. Nuestra intención es sólo plantear el estado de la cuestión a partir de datos de estudio de LM y de IL española ya publicados por otros investigadores. Este artículo, muy breve por las circunstancias, pretende estimular nuevas líneas de investigación entre los profesores de E/LE que culminen en el diseño de materiales didácticos apropiados para facilitar la adquisición de este par léxico por parte de los no nativos.

Comenzaremos por presentar las características de la estructura copulativa y de los usos de *ser y estar* desde un punto de vista lingüístico, con especial atención a los significados de la cópula y su especificación para una y otra forma léxica.

Centro Virtual Cervantes

Seguiremos con el análisis de los datos en LM, con el objeto de analizar la secuencia de adquisición de los distintos usos de *ser* y *estar* en el español nativo. Después presentaremos los datos recogidos y analizados en estudios de la IL, con particular atención a los de Vázquez (1991) y Fernández (1997). Para terminar, veremos los problemas que plantean *ser* y *estar* como selección léxica, al hablante no nativo, y su implicación didáctica para el aula de E/LE.

1. Las oraciones copulativas y los usos de ser y estar

Se suele hablar de *predicado nominal*, en oposición a predicado verbal, cuando se utiliza un sintagma nominal (SN), adjetivo (SA) o preposicional (SP) como predicado, además de un elemento verbal llamado *cópula* que sirve para que se puedan manifestar las categorías gramaticales de tiempo, persona, aspecto, típicas de la predicación verbal principal. En realidad, como indica Moreno Cabrera (1991; I: 558-584), el predicado nominal no es más que una predicación expandida de un SN:

1. a) La casa de Juan / La casa es de Juan.
   b) El que viene / Él es quién viene.
   c) Algunos hombres libres / Algunos hombres son libres[1].

Existe una íntima relación entre los SSNN y la predicación no verbal; de ahí que sea normal que el predicado nominal se comporte de modo análogo al SN. En el caso del castellano esa relación se manifiesta en la concordancia de género y número de 1.c). En todas las lenguas existe la predicación no verbal. En muchas se realiza mediante la cópula, como en español; en otras, sólo se usa la cópula cuando hay un tiempo distinto del presente, como el caso del húngaro. Hay lenguas como el turco que no conocen la cópula.

1.1. Tipos de predicación no verbal

Los diversos significados de las predicaciones no verbales tienen importancia por su pertinencia sintáctica, ya que si en una lengua hay varias cópulas, cada una de ellas se especializa en uno de esos significados.

En primer lugar, tenemos la *predicación verbal caracterizadora*, que en español se realiza mediante las cópulas *ser* y *estar:*

2. a) Juan es alto. b) Juan está alto.

En los dos casos se *caracteriza* un individuo adjudicándole cierta propiedad. El predicado de 2.b) manifiesta *aspecto resultativo*, frente a la predicación de 2.a) que no está marcada para aspecto.

En segundo lugar, se puede hablar de *predicación verbal clasificadora*, cuando incluimos el sujeto de la predicación no verbal en una clase determinada de individuos. En este caso sólo se puede usar la cópula *ser*:

3. Juan es médico.

---

[1] Todos los ejemplos y clasificaciones de este apartado están tomados de Moreno Cabrera (1991).

Centro Virtual Cervantes

En tercer lugar, y dentro de lo que tradicionalmente se denominan usos predicativos y no atributivos, tenemos la *predicación no verba existencial y locativa*, de los siguientes ejemplos:

4. a) El accidente fue ayer.
   b) Dios es.
   c) La manifestación es en la Plaza de Colón.
   d) La mesa está en la sala de reuniones.

Como se puede observar, existe una íntima conexión entre existencia y locatividad, conexión muy natural desde el punto de vista semántico, ya que una forma de decir que algo existe es predecir de ella que está en un lugar determinado. Otro uso de los llamados predicativos de la oración copulativa es el que se pone de manifiesto en la predicación verbal ecuativa, que también se realiza con *ser*:

5. Juan es el médico.

En este caso ni atribuimos una propiedad a Juan, ni clasificamos a Juan dentro de una clase, sino que simplemente identificamos al individuo que nombramos con "Juan" con el individuo que nombramos con "el médico".

Los usos de la predicación no verbal que esquematizamos en 6) corresponden a construcciones copulativas que existen en todas las lenguas, aunque la forma de manifestar la cópula varíe y en el caso del español se realice con dos lexemas distintos:

6. Tipos de predicación no verbal:
   a) ATRIBUTIVO: Caracterizador / Clasificador
   b) PREDICATIVO: Ecuativo / Locativo / Existencial

En lingüística, hace tiempo que se reconoce que las construcciones existenciales, locativas y posesivas están íntimamente unidas en las lenguas más diversas del mundo. Por ejemplo en galés, la partícula locativa *yn* se usa para expresar la cópula en todos estos enunciados:

7. a) *Juan es bueno / Juan es tranquilo / Juan es maestro*
   b) El café está caliente / Está en la habitación.

En todos ellos la locación está unida a la expresión de su existencia. También existe una estrecha relación entre posesión y existencia, como en los ejemplos del español, el inglés y el latín:

8. a) *El libro* ***es*** *de Juan.*
   b) *The book* ***is*** *John's.*
   c) *Mihi* ***est*** *liber.*

La posesión también tiene que ver con la localización ya que lo poseído está localizado en el poseedor. Claro que la posesión es una localización muy especial que sobresale sobre cualquier otro tipo de localización, ya que el lugar suele ser un ser animado y la relación entre el poseedor y lo poseído puede no ser accidental sino esencial (propiedad alienable e inalienable). Todas estas categorías semánticas se van a reflejar en las diferentes lenguas en la estructuración sintáctica de las oraciones, de alguna manera específica. En el caso del castellano, *ser* se ha especializado en la expresión de la existencia y la posesión, mientras que la locación normalmente lo hace con *estar*.

Centro Virtual Cervantes

1.2 Construcciones resultativas

En Bosque (1990:178) encontramos una distinción gramatical muy ilustrativa, entre los siguientes adjetivos:

9. a) lleno, suelto, limpio, seco
   b) bueno, alto, inteligente, elegante

La diferencia más evidente es que los adjetivos de 9.a) se construyen con *estar* y los de 9.b) lo hacen normalmente con *ser*. Los primeros no denotan exactamente una propiedad o una cualidad de las entidades de las que se predican , sino más bien un estado que se interpreta como el resultado de una acción o un proceso. Siguiendo la idea ya señalada por Bello, los adjetivos *lleno, suelto, limpio, seco* se comportan de forma análoga a la de los participios *llenado, soltado, limpiado, secado*; esto se debe a que los participios pasivos y los adjetivos perfectivos comparten el rasgo aspectual perfectivo, frente a los adjetivos de 9.b) que no contienen este rasgo perfectivo.

Para simplificar la descripción lingüística, podemos asumir que las construcciones resultativas son un tipo de construcción aspectual que aparecen en muchas lenguas del mundo y que se expresan básicamente mediante una predicación no verbal. En estas construcciones se denota un estado que es una consecuencia de una acción o de un proceso anterior. En español interviene el verbo *estar:*

10. a) *La cama está hecha.* *b)El documento está firmado*

Estos enunciados pueden oponerse a los de 11):

11. a) *La cama es hecha* *b) El documento es firmado*

La única diferencia entre 10) y 11) radica en el uso de *estar* y de *ser*; las de 10) son construcciones pasivas y en ellas se denota una acción vista en su desarrollo y coincidente con el momento de la enunciación. Esto es, en 10) se enfoca el estado resultante de una acción anterior y en 11) se enfoca una acción cuyo resultado todavia no se ha producido. Esta comparación se puede extrapolar a la diferencia que existe en español entre la predicación adjetiva con *ser* y la predicación adjetiva con *estar*. Comparemos otra vez los ejemplos de 2):

2. a) *Juan **es** alto* b) *Juan **está** alto*

En los dos casos adjudicamos una propiedad a Juan, pero en el caso de b) también podemos decir que *estar* aporta un sentido de resultatividad que no aparece en la oración con *ser*. Es decir, en castellano utilizamos *estar* para denotar un estado resultante de un proceso anterior. Se emite b) cuando queremos dar a entender que ha habido un proceso de crecimiento anterior cuyo resultado es visible en Juan. Por el contrario, en a) simplemente enunciamos que Juan es alto, sin ningún matiz aspectual añadido. Por tanto *ser* expresa una atribución no marcada aspectualmente, mientras que *estar* es un indice de aspecto resultativo.

2. *Ser* y *estar* en la adquisición de E/LM

López Ornat (1994) y su equipo de investigación se han ocupado, paso a paso, del proceso de adquisición de las estructuras básicas del español. Presentan, en su libro, el análisis detallado de la evolución del habla de una niña española, durante el tiempo en

ASELE. Actas IX (1998). MARTA BARALO. «Ser» y «estar» en los procesos de adquisi...
Centro Virtual Cervantes

el que adquiere el conocimiento gramatical necesario para producir oraciones simples y correctas, en su lengua materna. Según los datos recogidos y analizados por López Ornat (1994:148), en el proceso de adquisición de la lengua española como LM no aparecen errores en el uso de *ser* y *estar* hasta alrededor de los 4 (cuatro) años. Parece ser que los aprendientes, a esta edad, comprenden bien la diferencia semántica y cometen, entonces, errores de sobregeneralización. Comenta el caso de una niña de 4 años que le dice a su madre: - *¿Está de noche, verdad mamá?* (probablemente con valor resultativo, aunque no tenemos más datos en la cita). Sus datos prueban la hipótesis de que los niños manejan tempranamente esta distinción, de tal modo que marcan referencias a objetos, con el verbo *ser,* y referencias a eventos, con *estar,* como se puede observar en la expresión: *-Es una muñeca que está bailando.*

Desde muy temprano, exactamente a la edad de diecinueve meses, la niña de este estudio longitudinal[2] usa el verbo *estar* de forma espontánea, para indicar un estado (resultado de una acción) o para expresar locación, en frases holísticas, no analizadas sintácticamente. Veamos algunos ejemplos:

12. 1;07 – 011 (María con su mamá, que le está poniendo crema después del baño)
Madre;- *¡Uy, qué frío tiene mi niña! Vamos a darle crema muy deprisa.*
María: - *Mamá, no.* (lloriquea).
Madre: -*¿Está fría?*
María: (Silencio)
Madre: - *Ya está, ya no le doy más.*
María: - *Mamá,* ***notá***] = **no** está] ***apá*** [= tapa/tapada] (Con el tapón de la crema en la mano)

13. 1;07 – 028 (María sentada en el sofá, viendo una revista con su madre. Quiere un lápiz para pintar)
María: - *Este a* [=] *o* [=] *pí* [= a pintar]
Madre: - *¿Dónde está el pí* [= lápiz]*?*
María: - ***Notá*** [no **está**]

14. 1;07 – 052 (María con su mamá, después del baño; oyen al gato)
María: - *Miau.*
Madre: - *¿Te gusta el miau a tí?*
María: - ***Os'tá*** [= dónde está] *e miau.*
Madre: - *¿Dónde está?*
María: - ***Os'tá*** [= dónde está] *e miau.*

Hasta los dos años aparece reiteradamente, en casi todos los tramos del habla de María, el uso de *estar* con valor locativo (predicativo) y con valor copulativo, indicando el resultado de una acción, como el ejemplo de – *Está tapado* (con la tapa puesta). Este

[2] La base de datos del estudio de López Ornat (1994) consta de una secuencia de grabaciones del habla de María, desde los 1.07 hasta los 3.11 años. Los 662 tramos de diálogo con María están codificados de modo contextual, e informan, para cada tramo, de la edad de la niña y el número de tramo, los participantes en la conversación, el contexto situacional y el tipo de discurso de María. El corpus codificado se puede solicitar a PSCOG09@SIS.UCM.ES.

ASELE. Actas IX (1998). MARTA BARALO. «Ser» y «estar» en los procesos de adquisi...
Centro Virtual Cervantes

uso de *estar* para marcar el aspecto resultativo de lo significado por el adjetivo/atributo es el valor que se adquiere más temprano y con gran seguridad. María comprende las expresiones con *ser* que usan sus padres, del tipo -*Es guapa*,- *Es malo*, pero no las repite con el verbo, aunque se lo pidan de forma explícita y reiterada. Por ejemplo:

15. 1;10 – 173 (María en la terraza, con mamá y papá, grabando)
    Madre: - *Enséñale a papá cuál es la flor que he regalado hoy.*
    María: - *¿Qué?*
    Madre: - *Di, papá, ésta es la flor.*
    María: - *Fo eta* [= flor esta]. (Se la enseña a papá) . *Fo eta* [= flor esta] *no.*

16. 1;10 – 217 (María en el salón con mamá y papá)
    Padre: - *Oye, María, ¿cómo es Luis?*
    María: - *Papo* [= guapo]
    Padre: - *El yayo es guapo y la yaya, ¿cómo es?*
    María: - *También* ***e papo*** [= También es guapo]

Ante la insistencia de sus padres, en diferentes grabaciones, repite o contesta con frases como – ***E*** *(es) cacha*. Empieza, a los 1;11 años, a introducir expresiones como:

17. Madre: - *Oye, María, el reloj, ¿de quién es?*
    María: - ***E*** *mamá* (es de mamá); - ***E*** *mí* (es mía)
    Madre: - *Y los zapatitos esos, ¿de quién son?*
    María: - ***E*** *mí* (es mío).

¿Por qué nunca elide el verbo *estar* y, sin embargo, no necesita utilizar *ser* para la expresión de la función copulativa, siempre que quiere asignar una cualidad al sujeto, o indicar posesión?

Si analizamos el último tramo de la grabación del habla de María, cuando ya tenía casi 4 años, encontramos un dominio claro de los usos de *ser*, sin que se haya podido observar ni una sola producción errónea (salvo, por supuesto, en la pronunciación, al principio):

18. 3;11 – 654 (María dibujando en el salón)
    María: - *Esto* ***es*** *un toro con boca.*
    Padre: - *¡Ahá!*
    María: - *Pero* ***es*** *para mis niños, que yo tengo en mi ... en mi trabajo, que les voy a llevar este cuaderno, que* ***son*** *mayores ¿eh? Mira cómo* ***son*** *de mayores. Mira, mira, cómo* ***son*** (le enseña el dibujo).

Según López Ornat (1994:148), se puede relacionar la aparente facilidad de adquisición de estos verbos con el hecho de que tienen funciones sintácticas diferenciales. Por ejemplo, *ser* es el verbo para unir un referente a sus rasgos (oraciones copulativas); *estar* es el verbo auxiliar para el presente continuo (*está comiendo*). Sin embargo, el análisis detallado de la secuencia de adquisición nos muestra que el primer uso adquirido es el de *estar* como cópula en construcciones resultativas. Podríamos

Centro Virtual Cervantes

plantear como hipótesis de trabajo que la cópula no marcada se manifiesta con *ser*, de ahí que no aparezca su uso en los primeros estadios, por no ser necesario para el significado del enunciado. La cópula marcada para significaciones más específicas, como el aspecto resultativo, el aspecto durativo o la locación, aparece de manera temprana de forma manifiesta con *estar*. Este verbo tiene más prominencia significativa que *ser*.

3. *Ser* y *estar* en la interlengua (E/LE)

En general, todos los manuales y las gramáticas de E/LE presentan una larga lista de usos de *ser* y *estar,* clasificados por las categorías que pueden acompañar a uno y otro verbo, tanto en el uso atributivo como en el predicativo. A esta lista, se suelen unir la serie de adjetivos que cambian su significado según se usen con *ser* o con *estar*, seguida de otra lista, más o menos larga, - por supuesto que nunca exhaustiva – de las expresiones idiomáticas con este par de verbos. No reproducimos aquí esas minuciosas clasificaciones por falta de espacio[3].

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

Los datos de IL española recogidos por diferentes investigadores no parecen comprobar que el uso de *ser* y *estar* sea demasiado problemático para los aprendientes de E/LE. Parecería, más bien, que adquieren sin dificultades (salvo las lógicas de desconocimiento del código en los primeros estadios) casi todos los usos atributivos y predicativos de los dos verbos, independientemente de la LM que posean. Fernández (1997:73-74) comenta que el número de errores en su corpus es tan limitado que afecta sólo al 5,4% de presencias de estos verbos (594) y con un porcentaje muy bajo - 0,1% - en el conjunto de todos los errores. Por grupos de LM, el orden de dificultad de mayor a menor es: franceses, árabes, japoneses y alemanes Según Vázquez (1991:169-172), la clasificación de los errores con respecto a *ser / estar* sólo puede tener sentido después de las primeras fases del aprendizaje, cuando puede decirse que algunas reglas ya se han estabilizado y comienzan a aparecer los primeros errores sistemáticos. En el caso de la interlengua español-alemán analizada por Vázquez, en las primeras fases del aprendizaje se neutralizan *hay/está, es/está* y *hay/es*, error que se combina con la falta de elección del artículo. Al principiante se le plantea un problema de elección. Para llevarla a cabo correctamente deberá distinguir entre la noción de existencia y la de espacio, respectivamente. Si bien es cierto que ambos conceptos pertenecen a su mundo de experiencias, dicha distinción, en lengua nativa -alemán-, se neutraliza en una sola expresión lingüística, lo cual hará dudar entre:

19. *En la esquina ***hay / está / es*** mi casa.

[3] A modo de ejemplo, se puede ver Moreno, C. y M. Tuts (1991): *Curso de Perfeccionamiento. Hablar, escribir y pensar en español*. Madrid. SGEL.

Centro Virtual Cervantes

Según sus datos, es difícil realizar una tipología de errores y una previsión acertada de los errores que puedan producir los no nativos, salvo en algunos casos muy especiales.

4. La presencia y fosilización[4] de errores de *ser* y *estar* en la IL

Los investigadores de esta área y muchos profesores de E/LE están convencidos de que las dificultades son variadas, debido a factores diversos. Una fuente de error frecuente entre los alumnos es simplemente la ignorancia, esto es, la falta de conocimiento sobre los rasgos semánticos y aspectuales del lexema. A esto responden los típicos ejemplos que siempre encontramos en nuestros alumnos, como:

20. a) **Soy muy contento de verte.*
    b) **Mis amigos son contentos en Madrid.*

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

Por último, hay que contar con las dificultades de tipo gramatical, en las que se neutralizan dos construcciones, por ejemplo, la noción de pasividad y de aspecto resultativo. La terminación *–ado / -ido* se relaciona con el participio y, por lo tanto, con la forma pasiva que se construye con *ser*. Así se neutraliza el concepto de resultado o estado, que expresa *estar + participio*, en construcciones del tipo de 9), 10), 11) y 12). O con otra dificultad gramatical y discursiva, como la del uso de *ser / estar / hay* con SN con artículo determinado o indeterminado, como en:

21. a)*En la calle está un banco. b)*Detrás del buzón hay la moto de Paco.

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

5. Conclusiones a modo de implicaciones didácticas

Por lo que hemos visto, y siguiendo las reflexiones de Vázquez (1991) y de Fernández (1997), no parece que resulte muy útil clasificar los errores que cometen los aprendientes de E/LE al usar *ser* y *estar* para intentar explicarlos y prevenirlos, porque hay muchos errores idiosincrásicos, personales, circunstanciales, no

[4] Para el concepto de fosilización y el tratamiento de los errores se puede consultar, además de los estudios de análisis de errores indicados, la propuesta de Baralo (1994).

Centro Virtual Cervantes

sistemáticos. La existencia de teorías diversas para explicar la alternancia léxica de los dos verbos tampoco puede ayudar al alumno de E/LE a hacer sus propias hipótesis, ni al profesor, a explicarla[5].

Aunque se ha dicho muchas veces que las clasificaciones detalladas y las reglas muy particulares que delimitan el uso de este par léxico no contribuyen en nada a su adquisición, creemos que podrían ser una buena fuente de referencia para el aprendiente que estudia E/LE de manera explícita y reflexiva y que intenta corregir sus errores y evitar su fosilización.

Desde un punto de vista didáctico puede resultar muchos más rentable establecer algún tipo de error sistemático, común a hablantes de E/LE de diferentes LM. Es decir, antes de diseñar una acción didáctica convendría identificar cuál es la verdadera área permeable, oscura o conflictiva para el no nativo en el momento de realizar la selección léxica. Según López Ornat (1994:149) podría resultar útil la estrategia de enseñar la distinción entre los dos verbos a partir de sus diferencias gramaticales, al menos como un recurso complementario de la conocida y no muy eficaz estrategia pedagógica de tipo semántico: "se usa *estar* para condiciones transitorias y *ser*, para condiciones estables". Según nuestra experiencia, el mejor camino para presentar las diferencias aspectuales de las construcciones de *ser* y *estar* con adjetivo es la selección de muestras de lenguas con un contexto lingüístico y paralingüístico lo suficientemente rico y variado como para que los alumnos puedan inferir de manera intuitiva cuándo el foco del hablante está en el resultado de lo expresado por el adjetivo, o no. Esto significa crear las oportunidades necesarias en la clase para proporcionar y afianzar un conocimiento léxico *completo* en cada uno de los adjetivos que adquieren.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

Baralo, M. (1994), *Errores y fosilización*, Colección Aula de Español, Madrid. Fundación Antonio de Nebrija.

Bosque, I. (ed.) (1990), *Tiempo y aspecto en español*, Madrid, Cátedra.

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

López Ornat, S. y otros (1994), *La adquisición de la lengua español*, Madrid, Siglo XXI de España Editores.

Moreno Cabrera, J. C. (1991), *Curso universitario de lingüística general*, Tomo I, Madrid. Síntesis.

Moreno de los Ríos, B. (1986), "*Ser* y *estar: ¿una cuestión de temporalidad?*", Congreso de la Asociación Americana de Profesores de Español y Portugués.

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

[5] Moreno de los Ríos (1984) presenta una revisión de todas las teorías o explicaciones que aparecen en las gramáticas pedagógicas y manuales de E/LE.

ASELE. Actas IX (1998). MARTA BARALO. «Ser» y «estar» en los procesos de adquisi...
Centro Virtual Cervantes

Centro Virtual Cervantes