HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UN NUEVO MODELO DE REFERENCIA PARA EXPLICAR *SER/ESTAR* EN EL AULA DE ELE: LOS MODOS DE COMPARAR

Marzia Bencivenga
Universidad de Alcalá (España)
marzia.bencivenga@uah.es

Resumen

El objetivo de este trabajo es avanzar una propuesta didáctica basada en los modos de comparar (Gumiel-Molina et al., 2015) para mejorar la enseñanza-aprendizaje de la estructura sintáctica de los verbos *ser* y *estar* con atributos adjetivales. Para elaborar un modelo de referencia accesible y bien estructurado para el aula de ELE, hemos suministrado un cuestionario piloto de respuesta múltiple a un grupo de control de hablantes nativos y a otro de aprendientes de L2 de distintos niveles, desde A2 a C1, para definir el estadio adquisitivo de estas predicaciones en su interlengua. El grupo de control nos ha permitido determinar las respuestas correctas en dos contextos de referencia: obligatorios, cuando se muestran unánimes en las respuestas, y variables, cuando no lo son. Posteriormente, hemos realizado un análisis cuantitativo y cualitativo holístico y por niveles de los resultados para definir los cuatro contextos que plantean mayor dificultad. A partir de aquí, hemos delineado nuestra propuesta considerando los trabajos de Silvagni (2013) y Gumiel-Molina et al. (2017).

1. INTRODUCCIÓN

Enfrentarse al estudio de los verbos copulativos *ser* y *estar* constituye un verdadero reto; la prolífica bibliografía –amplia y debatida–, los distintos acercamientos teórico-descriptivos que intentan sistematizar todas las posibles combinaciones de esta estructura sintáctica, así como las distintas adaptaciones didácticas para su aplicación a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE) convierten este contenido gramatical en un protagonista indiscutible de la literatura científica sobre la lengua española.

Ahora bien, en la enseñanza de ELE, la descripción de la distribución de estos verbos se ha definido como un "verdadero quebradero de cabeza" (Marín, 2004, p.11) porque requiere extrapolar los rasgos sintácticos, semánticos y pragmáticos que subyacen a las combinaciones de estos dos elementos copulares. Como señala el mismo *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes, 2006; en adelante, *PCIC*), este contenido gramatical ha de presentarse en el aula a partir de los niveles iniciales, lo que resulta lógico si consideramos que los elementos sintagmáticos con los que se combina responden a tres de las funciones básicas de la comunicación: la identificación de referentes nominales, la localización de eventos y la descripción/caracterización del sujeto de la predicación. En su modelo referencial, Silvagni (2013) advierte que una asociación por defecto de criterios gramaticales y discursivos uno a uno podría resultar peligrosa. Sin embargo, en el panorama del aula de ELE, una aproximación como esta tiene la ventaja de ofrecer un cuadro de partida resumido y completo que suplementa la poca sistematicidad de los manuales y de las gramáticas, que suelen apoyarse en criterios funcionales, por lo que, a menudo, presentan el mismo contenido en unidades diferentes sin proveer al aprendiente de una visión global del mismo.

Entre las carencias que se registran en los recursos didácticos para el aprendizaje de ELE (Gumiel-Molina et al., 2017), no solo se detecta la poca sistematicidad y la mezcla de criterios que no recogen la totalidad de combinaciones posibles, sino que se observa también una falta de progresión entre niveles, pese a que numerosos estudios interlingüísticos sobre la adquisición de *ser*/*estar* en L2 señalan el alcance de un buena competencia en los niveles intermedios-avanzados, aunque con algunas diferencias respecto a los nativos (entre otros, Geeslin, 2003 y Guijarro-Fuentes et al. 2023). Ahora bien, si por un lado, este aspecto es intrínseco y constitutivo de los sistemas interlenguas en cuanto *permeables* (Adjemian, 1976), –lo cual lleva bien a posibles interferencias (positivas o negativas) de la L1, bien a reformulaciones distorsionadas de la gramática de la L2–, por otro, muestra el déficit de una instrucción explícita que contribuiría a una reflexión metalingüística con criterios y herramientas más fiables para la adquisición de esos contextos que no responden a las normas iniciales que se les presentan.

A la hora de avanzar una propuesta didáctica para el aula de ELE, es imprescindible definir un modelo de referencia ideal que pondere no solo los aspectos gramaticales del fenómeno objeto de estudio, sino también los distintos factores y etapas que entran en juego en la adquisición de una L2; por tanto, consideramos pertinente una revisión de los principales estadios adquisitivos que atraviesan los aprendientes con el propósito de implementar una intervención didáctica que pueda surtir los efectos deseados y que resulte abarcadora y

cognitivamente accesible (Silvagni, 2013). Para ello, dividimos este trabajo en cuatro apartados. En el primero definiremos las principales dificultades que los aprendientes suelen encontrar en el uso de esta estructura sintáctica. Además, haremos una breve síntesis comparativa de los estadios adquisitivos de *ser* y *estar* en hablantes nativos y no nativos. En el segundo, pasaremos a la descripción y análisis de un cuestionario piloto que hemos diseñado para delimitar el estadio adquisitivo de las dos cópulas con predicados adjetivales. En el tercero, a partir de la discusión de los resultados recabados, ilustraremos el modelo de referencia adaptado para el aula de ELE y basado en los modos de comparar con el objetivo de utilizar las herramientas de la lingüística formal para mejorar la didáctica-enseñanza del español. Finalmente, en el cuarto presentaremos las ventajas y limitaciones de nuestra propuesta, así como las futuras líneas de investigación.

2. PRINCIPALES DIFICULTADES EN EL USO DE *SER* Y *ESTAR*

La mayor dificultad de los aprendientes no nativos que carecen de un sistema bicopular se halla en la sistematización de las oraciones predicativas caracterizadoras con atributos adjetivales homónimos sin cambio semántico[1]. Esto se debe a que más del 80% de los adjetivos admiten ambas combinaciones (Vaño-Cerdá, 1982). Por el contrario, las oraciones identificativas con atributos nominales (*Paula es tenista*) son las que se adquieren en primer lugar, con extrema facilidad, y registran un índice de error mínimo; esto se produce porque los aprendientes intuyen la relación de equivalencia entre el atributo y el sujeto de la predicación. Entre estos dos polos contrapuestos, encontramos distintos grados de dificultad, en los que entran el uso locativo de *estar* con sintagmas adverbiales y preposicionales (*El libro está allí; El gato está en el jardín*), el uso de *estar* con adjetivos perfectivos (*Los niños están cansados*), el uso de *ser* eventivo (*La fiesta es en Madrid*) y los adjetivos homófonos que dan lugar a cambios semánticos según la cópula seleccionada (*ser listo*/*estar listo*).

En las investigaciones sobre la adquisición de *ser/estar* en hablantes nativos, se ha observado que los niños sistematizan su distribución alrededor de los 4 o 5 años (López Ornat et al., 1994; Schmitt et al., 2004), pese a que sigan mostrando hasta los 10-12 años cierta discrepancia respecto a los nativos adultos, sobre todo con algunos usos pragmáticos (Aloqueo, 2007; Aveledo et al., 2022). Aun así, los estadios adquisitivos que atraviesan se pueden resumir en tres fases. En una primera, sistematizan el uso identificativo de *ser* y el *estar* localizador debido al uso de estructuras que se suelen reiterar en la interacción con el niño (léxico familiar relativo a su entorno) y que llevan a una sobreextensión de *ser* debido al uso extendido de sintagmas nominales con función atributiva. En cuanto a los adjetivos, la tendencia es a una distribución complementaria, esto es, se decantan por una de las dos cópulas según el contexto (Holtheuer, 2009). A la fase sintáctica, le sigue una etapa léxico-semántica donde, mediante el apoyo de la semántica, van desembrollando los respectivos usos de *ser/estar* con los adjetivos (Holtheuer y Miller, 2015). Finalmente, integran las restricciones pragmáticas con las que muestran bastante incertidumbre tanto en la detección de las inferencias discursivas como en la posibilidad de coaccionar los predicados de individuo[2] en predicados de estadio (*ser alto* > *estar alto*) (Schmitt et al., 2004; Holtheuer, 2012).

En cuanto a los estudios sobre la interlengua, se observa un comportamiento parecido pues, al igual que los nativos, los aprendientes investigan los distintos entornos en los que pueden utilizar esta estructura sintáctica. No obstante, el deseo de comunicarse los lleva a formular hipótesis, –o estrategias lingüísticas, en palabras de Adjemian (1976, 302)–, sobre la L2 a partir de las normas existentes en su sistema lingüístico materno. La tendencia será, por tanto, bien a la sobregeneralización de la cópula *ser* por asociarse con el elemento copular que tienen en su L1, bien a la omisión en el caso de lenguas que están desprovistas de cópula o la omiten en algunos tiempos verbales (por ejemplo, el árabe). La exposición a la L2 –contextual y/o mediante instrucción formal– lleva a una concienciación lingüística sobre la existencia de un doblete de verbos que tratarán de sistematizar de acuerdo con un criterio complementario hasta comprobar en qué medida la distribución se desvía de las normas del sistema de la L2 y que la integración de la cópula está marcada por restricciones no solo de tipo sintáctico, sino también semántico y discursivo (Guijarro-Fuentes y Geeslin, 2008, p. 35) que han de ser integradas paulatinamente para su correcta adquisición.

3. EL CUESTIONARIO PILOTO: DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS

Para recabar los datos lingüísticos sobre la distribución de *ser* y *estar* con predicados adjetivales y definir su estadio adquisitivo en hablantes no nativos de español en contextos de inmersión lingüística, hemos elaborado un cuestionario piloto de comprensión lingüística con respuestas múltiples. Los 9 adjetivos seleccionados se presentan en dos contextos diferentes con el fin de provocar cada vez una cópula distinta; entre ellos, tenemos también dos adjetivos perfectivos (*cansado, callado*) y un sustantivo (*médico*).

---

1 Cabe mencionar que hay otros usos de *ser/estar* que plantean cierta dificultad y en los que no vamos a entrar como, por ejemplo, la discriminación entre la pasiva con *ser* y *estar*.

2 Para más información sobre la clasificación entre predicados de individuo y predicados de estadio y su relación con el uso de los verbos *ser* y *estar* pueden consultarse, entre otros, Leonetti (1994) y Marín (2004).

Sobre un total de 21 ítems, contamos 19 contextos con atributos adjetivales y 2 con atributos nominales con función de distractores. Los adjetivos seleccionados, salvo *asqueroso*, tienen un alto índice de frecuencia en el entorno sintáctico de *ser/estar* en aprendientes ELE. El recuento se ha hecho a partir del corpus *CAES* del *Instituto Cervantes* ponderando todos los casos encontrados en el contexto sintáctico con predicados adjetivales desde el nivel A1 hasta el C1.

Los ítems se presentan de forma aleatoria con cuatro opciones de respuesta: "ser", "estar", "ambos" y "no lo sé". Las últimas dos opciones se insertan como factores de fiabilidad. Asimismo, en algunos contextos, para suscitar el uso de *estar* se han utilizado modificadores temporales (*ahora, últimamente*)[3].

El cuestionario se suministró en línea mediante *Google Forms* a dos grupos distintos: un grupo de control de 14 hablantes nativos y una muestra de 69 hablantes no nativos con niveles desde el A2 hasta el C1[4] que seguían un curso de español para extranjeros en un centro lingüístico en Madrid[5] y que, por tanto, se encontraban en un contexto de inmersión lingüística (L2). No se les impuso un tiempo promedio de respuesta por ítem y se les dio la posibilidad de revisar las respuestas anteriores.

Además, al cuestionario lingüístico le precede una sección donde se recogen algunas variables sociolingüísticas pertinentes para nuestro estudio como la edad, el sexo, la lengua materna, eventuales L3, el nivel de español, los años de permanencia en España y los años de estudio del español. Se recogen un total de 20 lenguas maternas diferentes, con una prevalencia de hablantes nativos de árabe, inglés, persa, francés, portugués y coreano; las L3 más frecuentes son inglés, francés y alemán; y el tiempo de estudio del español oscila entre los 2 y los 24 meses.

Cabe señalar también que la variedad de español considerada es el castellano peninsular y que ninguno de los aprendientes había recibido instrucción formal en las variedades que presentan una distribución diferente de estos verbos con adjetivos de edad y tamaño (Gumiel-Molina et al., 2020).

A partir de las respuestas del grupo de control de los nativos, hemos establecido dos contextos de variabilidad siguiendo a Geeslin (2003): los contextos obligatorios, esto es, contextos donde muestran un 100% de unanimidad en las respuestas (9/21), a los que les hemos sumado otros cuatro con un índice de coincidencia elevado (entre el 80% y el 99%) por un total de 13 ítems y los contextos variables donde se registra un porcentaje de respuesta común inferior al 80% (7/21).

3.1. Análisis holístico de los resultados

En un análisis cuantitativo holístico de todos los niveles, la situación hallada es poco alentadora, puesto que, sobre un total de 13 contextos obligatorios y con poca variabilidad definidos por los nativos, los hablantes no nativos no alcanzan un 100% de respuesta común en ninguno de los ítems; si consideramos un porcentaje elevado (entre el 80-99%) entrarían solo 3 contextos.

Desde una perspectiva cualitativa, podemos afirmar que, con algunas categorías de adjetivos, muestran más reticencia en la selección de *estar*. La lectura absoluta de los adjetivos de edad y tamaño está rechazada con un porcentaje que supera el 50% en ambos casos: *joven* (*ser*: 57,97%; *estar*: 36,23%; *ambos*: 5,75%) y *alto* (*ser*: 77,94%; *estar*: 22, 06%). Para confirmar este dato, hemos realizado un análisis de frecuencia del corpus *CAES* basado en tres contextos: "solo *ser*", "solo *estar*" y "ambas son posibles" (recalcando el estudio de Geeslin, 2013). El recuento muestra que los aprendientes no seleccionan nunca la opción "solo *estar*" con esta tipología adjetival.

Ahora bien, también resulta interesante la distribución con otros 2 adjetivos. En primer lugar, el predicado *inteligente*, del que admiten la lectura absoluta (*estar*: 66,66%; *ser*: 30,43%; *ambos*: 2,90%) en un porcentaje superior a los nativos, tal vez debido a su carácter semántico como adjetivo de predisposición/aptitud y posiblemente incitados tanto por el modificador temporal *hoy* como por la estructura comparativa. En cuanto al perfectivo *callado*, los hablantes no nativos aceptan también la lectura relativa (*ser*: 62,31%; *estar*: 28,96%; *ambos*: 8,70%), aunque es bastante complicado determinar el factor que lleva a esta selección; es decir, establecer si depende de una asociación intuitiva o si se está considerando el contexto discursivo.

3.2. Análisis por niveles de los resultados

Para examinar la distribución por niveles y definir los estadios adquisitivos de los hablantes no nativos en relación con los predicados adjetivales, vamos a realizar un análisis cuantitativo y cualitativo.

A partir de los datos recabados de los 11 aprendientes de nivel inicial, podemos afirmar que, desde la perspectiva cuantitativa, coinciden en 6 de los contextos obligatorios y poco variables; entre estos, solo 2 ítems alcanzan un 100%, mientras que oscilan entre el 82% y el 91% en los otros 4. En cuanto a los contextos

---

3 En el Anexo 1 se halla el cuestionario completo.

4 A2 (N=11), B1 (N=17), B2.1 (N=22), B2.2 (N=9), C1 (N=10)

5 Agradecemos al *Centro de Estudio Luis Vives*, escuela de español de Madrid, su ayuda para recabar las respuestas.

variables, alcanzan un elevado nivel de coincidencia (más del 80%) en 3 contextos. Cabe precisar que los porcentajes no implican exactitud en las respuestas.

Desde la perspectiva cualitativa, destacamos los 4 contextos donde muestran mayor variabilidad.

- Con los adjetivos perfectivos la tendencia es al uso de *estar,* aunque la presencia del adverbio *siempre* puede generar cierta incertidumbre. Por otra parte, la lectura relativa[6] de *callado* (*La niña es callada*) resulta bastante clara; también, coinciden bastante en la selección de *estar* con *muerto* (73%).
- Los aprendientes muestran dificultad en la lectura absoluta de adjetivos de edad (*joven*) y de tamaño (*alto*). Admiten la lectura absoluta de algunos adjetivos de caracterización/predisposición como *inteligente* (*estar*: 82%) y ágil (*estar*: 73%).
- La lectura absoluta del adjetivo evaluativo *trabajador* la admite solo un 55% de los aprendientes.
- Rechazan la lectura evidencial del adjetivo de valoración *asqueroso* (*ser*: 82%; *estar*: 27%).

En cuanto a los niveles intermedios (B1, B2.1 y B2.2) que constituyen también la muestra más amplia, presentamos los datos de forma conjunta para facilitar su interpretación. Por lo general, en los contextos obligatorios y poco variables, se registra un nivel de coincidencia creciente respecto a los nativos: 7 en el nivel B1, 8 en el nivel B2.1 y 11 en el B2.2. Por el contrario, muestran mayor incertidumbre en los contextos variables; de hecho, 1 solo ítem alcanza más del 80% de acierto en los niveles B2.1 y B2.2.

Para una descripción cualitativa de los contextos variables, retomamos los cuatro puntos anteriores.

- En cuanto a los perfectivos, se registra un índice superior al 80% en la selección de *estar* con *cansado* cuando le precede el adverbio *siempre* y un 100% en los tres niveles en la lectura relativa de *callado*. Pese a ello, siguen dudando en la selección de *estar* con *muerto*, excepto en el B2.2 (*estar*: 89%);
- Persiste la dificultad en la lectura absoluta de *alto* y *joven*. La lectura absoluta de *inteligente* y ágil se admite en porcentajes que oscilan entre el 65% y el 78%, aunque el nivel B1.1 muestra mucha incertidumbre con *inteligente* (*ser*: 47%; *estar*: 47%; *ambos*: 6%); por el contrario, en el B2.2 se alcanza el 100% en la lectura absoluta de ágil.
- La lectura absoluta del adjetivo *trabajador* no plantea grandes variaciones y alcanza un 100% de exactitud en el nivel B2.2.
- Siguen rechazando la lectura evidencial con *estar* del adjetivo *asqueroso* y solo el nivel B2.1 alcanza el 50%.

Por lo que concierne a los datos recabados en los 10 alumnos del nivel C1, aciertan en 9 de los 13 contextos identificados como obligatorios o poco variables. En este caso, 5 ítems registran un 100% de coincidencia y otros 4 alcanzan un porcentaje del 90%. Dentro de los contextos variables, superan el 80% de exactitud en 3.

Ahora bien, desde la perspectiva cualitativa, se observa una situación bastante parecida a la de los anteriores niveles.

- Con los adjetivos perfectivos aciertan en el uso de la cópula *estar* incluso cuando se acompaña con *siempre*, mientras que coinciden al 70% en la lectura relativa del adjetivo *callado*.
- Tienen dificultad en la lectura absoluta de *alto* (*ser*: 30 %; *estar*: 60%; *ambos*: 10%) y *joven* (*ser*: 40%; *estar*: 60%), aunque más del 50% selecciona *estar*. Se admite la lectura absoluta de adjetivos de caracterización/predisposición como *inteligente* y ágil con un porcentaje notable (70%).
- La lectura absoluta del adjetivo *trabajador* se encuentra bastante asentada (*estar*: 70%);
- La lectura evidencial de *asqueroso* se admite en un 50%.

3.3. Discusión de los resultados

Como anticipábamos en los dos apartados anteriores, el principal objetivo de este cuestionario piloto es la definición de las dificultades de los aprendientes no nativos en la adquisición del entorno sintáctico de *ser* y *estar* al combinarse con predicados adjetivales. La mayoría de los estudios interlingüísticos sobre los estadios adquisitivos de los verbos copulativos avanzan propuestas experimentales que, si bien diferentes entre ellas[7], tratan de incluir todas las posibles combinaciones a las que pueden dar lugar para definir los contextos más difíciles de adquirir. La casi totalidad de las investigaciones conviene en que la estructura sintáctica más com-

6 Gumiel-Molina et al. (2015) sugieren que la distribución de los verbos copulativos en español descansa en los distintos modos de comparar que establece el predicado. Cuando se establece una comparación entre distintos individuos, el adjetivo es relativo y la cópula que se utiliza es *ser* (*Juan es alto* es cierto si "Juan" está por encima de la media de otros individuos similares a él, por ejemplo, hombres de alrededor de 30 años). Utilizamos *estar* cuando el adjetivo se interpreta como absoluto, lo que sucede cuando se establece una comparación dentro del individuo, es decir, cuando comparamos el sujeto con otros estadios previos o posibles. Así, *Juan está alto* significa que "Juan" ha superado el grado de altura comparado con otros estadios previos o posibles.

7 Estas investigaciones suelen adoptar dos tipos de tareas: las de comprensión (p.ej. se les presenta una historia escrita o una imagen de un personaje con distintas propiedades y se les pide que la describan antes y después del cambio) o de producción (análisis del discurso espontaneo).

pleja para los hablantes no nativos es la selección copular con atributos adjetivales; sin embargo, carecemos de estudios interlingüísticos centrados únicamente en la descripción y análisis de este contexto específico.

Con el propósito de introducir un modelo referencial satisfactorio para el aula, nos ha parecido pertinente realizar cuatro acciones concretas: comprobar el estadio adquisitivo de los adjetivos perfectivos; averiguar si los aprendientes admiten una lectura absoluta de los adjetivos relativos que permiten seleccionar ambas cópulas; evidenciar si los no nativos aceptan también la lectura absoluta del adjetivo evaluativo *trabajador* y, finalmente, analizar el uso evidencial de *estar*. A partir de aquí, hemos llegado a las siguientes conclusiones.

- Los adjetivos perfectivos muestran cierta variabilidad entre los distintos niveles. De los 4 contextos propuestos, el participio *muerto* genera notable confusión en los niveles intermedios B1 y B2.1, cuando ya deberían tenerlo asentado en su interlengua; frente a esto, la presencia del adverbio *siempre,* que podría inducir una lectura relativa del adjetivo *cansado*, no dificulta la selección de *estar*.
- Por lo que concierne a los usos absolutos de adjetivos no perfectivos, a saber, adjetivos que pueden seleccionar ambas cópulas sin aportar cambios en el plano semántico, se registra una gran variabilidad que podríamos resumir en dos contextos principales: en el caso de los adjetivos de edad y tamaño (*alto*, *joven*) se rechaza la lectura absoluta con *estar*; en el de los adjetivos de caracterización/predisposición (*inteligente*, *ágil*), se admite, aunque con cierta reserva en los niveles intermedios.
- Se registra un incremento positivo entre los niveles para la lectura absoluta del adjetivo *trabajador*, tal vez inducida por el modificador temporal últimamente. Si bien el *PCIC* (Instituto Cervantes, 2006) recomienda presentar estos adjetivos en el nivel C2, los aprendientes seleccionan la cópula *estar* en un porcentaje superior al 50% ya en el nivel básico, lo que sugiere que su explicación en el aula se podría adelantar.
- Sin lugar a duda, el uso evidencial de *estar* muestra un alto índice de incertidumbre y alcanza un 50% solo en los niveles B2.1 y C1. Determinar los factores que llevan a la selección de *ser* no es nada fácil, aunque el desconocimiento del tipo de sujeto podría aducirse como la principal causa.

4. UNA APROXIMACIÓN AL AULA DE *ELE* DEL MODELO BASADO EN LOS MODOS DE COMPARAR

A raíz de la interpretación de los datos que hemos venido recabando mediante este cuestionario piloto, vamos a introducir un modelo teórico referencial de fácil adaptación al aula de ELE. Para su elaboración, retomamos las propuestas de Silvagni (2013), Gumiel-Molina (2008) y Gumiel-Molina et al. (2017), cuyos planteamientos teóricos resultan sistemáticos y accesibles a la vez. Aun así, cabe señalar que la implementación de un nuevo tipo de instrucción requiere de una fase transitoria de reestructuración del sistema de interlengua del aprendiente, en particular, cuando este dispone ya de unas reglas explícitas que definen un contenido gramatical complejo.

Para facilitar su adaptación e introducción en todos los niveles, dividimos esta explicación en dos sesiones. En un primer apartado, presentamos de forma holística la información gramatical pertinente para la interpretación de la estructura gramatical y ofrecemos una definición clave de qué es la oración copulativa, así como una descripción de sus tres constituyentes principales (sujeto, cópula y atributo). La necesidad de hacer explícita esta información podría causar cierta reticencia en el profesorado, pero creemos que resulta relevante para comprender la función atributiva subyacente a esta estructura sintáctica; es decir, las relaciones que se establecen entre los elementos que participan en la construcción del significado sintáctico, semántico y pragmático de la oración. Por tanto, la finalidad no es la superposición del componente gramatical al comunicativo, sino su integración con las tres funciones discursivas principales (identificación, localización y caracterización).

Asimismo, es fundamental proporcionar al aprendiente una información global sobre los distintos tipos de sintagmas que pueden funcionar como atributos (la noción de sintagma es fácil de procesar y todas las lenguas disponen de ella). Esto permite una presentación conjunta de todos los contextos en los que pueden aparecer *ser* y *estar*, tal como se aprecia en el siguiente ejemplo (1):

(1) a. *La rosa es una flor.*

b. *La rosa es bonita.*

c. *La rosa está seca.*

d. *La rosa está aquí.*

d. *La rosa está en el jardín.*

Como se puede observar, el aprendiente puede asociar intuitivamente cada uno de los sintagmas a una de las tres funciones comunicativas básicas de la oración atributiva. Esto induce una reflexión metalingüística sobre su distribución que facilita la interpretación del modelo referencial tripartido propuesto por Silvagni (2013), al que aportamos una leve modificación en el tercer cuadro, sustituyendo la oposición dicotómica propiedad/estado por los modos de comparar *entre* individuos/*dentro* del individuo:

SER	***SER***	***ESTAR***	***SER***	***ESTAR***
Identificación	Eventivo	localización	*Entre* individuo/*dentro* del individuo	

Figura 1. *Esquema retomado y adaptado de Silvagni (2013)*

A esta sesión introductora, le sigue una segunda, más analítica, centrada en las predicaciones adjetivales. Como señalábamos en el apartado 1, la mayoría de los adjetivos pueden aparecer con ambas cópulas, aunque no es posible fijar un criterio complementario para explicar su distribución.

Ahora bien, para facilitar la comprensión de esta, resulta pertinente presentar en el aula de ELE no solo la clasificación de las tipologías de adjetivos, sino también la gradabilidad (Toledo y Sassoon, 2011), una propiedad constitutiva de los mismos que permite su interpretación respecto a las dos cópulas. Estos dos aspectos poseen una dúplice ventaja dentro del tipo de explicación que vamos a ilustrar: por un lado, parten de un criterio semántico de clasificación de los adjetivo al que atienden en una primera fase adquisitiva tanto los hablantes nativos como los no nativos; por otro, permiten utilizar el modificador de grado *muy* y la estructura comparativa (*más…que*) –que el *PCIC* (Instituto Cervantes, 2006) recomienda presentar en el nivel A1 y A2, respectivamente– como diagnósticos para establecer los estándares de evaluación que determinan esta distribución.

Siguiendo la clasificación de Demonte (1999), los adjetivos que pueden aparecer en estructuras copulativas se reparten en dos categorías: adjetivos relacionales y adjetivos calificativos. Los primeros no son graduables y, por tanto, no responden a los dos diagnósticos mencionados arriba como se puede ver en (2a), mientras que la mayor parte de los calificativos los son. Como tales, cuentan con un estándar de evaluación que mide su uso como relativos o absolutos (Gumiel-Molina et al., 2015). A continuación, ponemos un ejemplo:

a. *Una chica española* (no graduable).

Una chica *{*muy española*/*más española que otra*}.

b. *Una chica amable* (graduable).

Una chica {*muy amable*/*más amable que otra*}.

c. *Unos zapatos sucios* (graduable).

Unos zapatos {*muy sucios*/*m*ás sucios *que otros*}.

Como sabemos, para construir una comparación necesitamos de tres elementos: una propiedad que se le atribuye a un sujeto y dos elementos comparativos que pueden ser bien diferentes (*X*, *Y*), bien iguales (*X*, *X*). Según la manera en que se relacionen los tres, obtendremos dos clases de comparaciones diferentes (Gumiel-Molina et al., 2015).

- La clase de comparación ENTRE individuos; esto es, de un individuo *X* (una chica) respecto a un grupo *Y* (grupo de chicas del colegio) que define el grado estándar de esa propiedad (la amabilidad) y que podría variar al cambiar de grupo como ilustra el ejemplo (2b).
- La clase de comparación DENTRO del individuo. En este caso la propiedad (la suciedad) que se le atribuye al sujeto *X* (los zapatos) se compara respecto a los diferentes grados de suciedad del mismo, de lo que se deduce que hay un grado mínimo y máximo de suciedad para ese sujeto *X*. En este caso estamos frente a un uso absoluto, como en (2c).

En el aula, es posible utilizar imágenes como soporte para mostrar el uso de los modos de comparar: en el caso de comparaciones entre individuos, el sujeto de predicación se compara respecto a un grupo en el que se incluye, mientras que, en la comparación dentro del individuo, se están comparando situaciones/estadios diferentes del mismo individuo.

La atribución de una propiedad a un sujeto construye un tipo de relación sintáctica, es decir, una predicación atributiva (o copulativa), con lo cual lo que venimos diciendo quedaría de la siguiente forma:

se utiliza *ser* cuando la comparación se da ENTRE individuos.
se utiliza *estar* cuando la comparación se da DENTRO del individuo.
Dentro del punto 2. entran también los adjetivos perfectivos.

Figura 2. *Resumen de la distribución de ser/estar según los modos de comparar*

Fuente: elaboración propia.

A estos dos contextos, se les puede añadir un tercero: el uso de *estar* evidencial con adjetivos de evaluación (*bueno, rico, sabroso*, etc.). En este caso, al seleccionar la cópula, es imprescindible prestar atención al sujeto de predicación puesto que esta tipología adjetival admite dos lecturas diferentes que resumimos en (3):

(3) a. *El jamón es bueno.*

b. *El jamón está bueno.*

En (3a) se presenta la lectura relativa ya que se está comparando la propiedad del sujeto (la calidad) respecto a un grupo y resulta que está por encima de los demás; por el contrario, (2b) da lugar a una lectura filtrada por las expectativas del hablante que le está atribuyendo esa propiedad (Franco y Steinmetz, 1983; Gumiel-Molina et al., 2020).

A propósito de esto, cabe señalar también la relevancia del tipo de sujeto en la selección de las dos cópulas, aunque, a menudo, se pasan por alto rasgos formales como la animacidad, que permite determinar si cierta combinación es posible (Gumiel-Molina, 2008; Romero, 2009) como se muestra en (4):

(4) a. *Mi hermana* {*es*/*está alta*}.

b. Este árbol {*es*/*está alto*}.

c. El edificio {*es*/**está alto*}.

Como se puede intuir, el sujeto de (4c) es inanimado, mientras tanto los de (4a) y (4b) son animados, conque el uso de *estar* se hace más inviable.

5. CONCLUSIONES Y FUTURAS INVESTIGACIONES

El objetivo de este trabajo ha sido doble. Por un lado, se ha descrito la elaboración y se han analizado los resultados de un cuestionario piloto para determinar la etapa de adquisición de *ser* y *estar* con atributos adjetivales en el sistema interlingüístico de hablantes no nativos en un contexto de inmersión L2. En segundo lugar, se ha propuesto una explicación adaptable al aula de ELE de los contextos adjetivales que plantean mayor variabilidad en el entorno de *ser/estar*: adjetivos perfectivos, de edad y tamaño, la lectura absoluta del adjetivo *trabajador* y uso evidencial de *estar*. A partir de aquí, hemos definido la importancia de una explicación accesible cognitivamente, bien estructurada y capaz de ejemplificar los usos de las predicaciones adjetivales cuando aparecen con las dos cópulas. Para ello, hemos tratado de incluir una información gramatical generalizada y calibrada que allanara el terreno, sobre todo para el estudiantado de nivel intermedio/avanzado que ya dispone de algún tipo de instrucción formal, lo cual podría suponer una limitación dentro del estudio si no se plantea adecuadamente.

Las dos principales ventajas que podríamos resaltar en la implementación de un modelo teórico basado en los modos de comparar son la sencillez de su diagnóstico que permite adaptarlo a todos los niveles de aprendizaje, y la posibilidad de ir encajando los distintos constituyentes en una construcción modular del aprendizaje de esta estructura sintáctica.

En futuras investigaciones, trataremos de introducir este modelo referencial en el aula de ELE para averiguar si cumple con las hipótesis formuladas. Para ello, se elaborará un segundo cuestionario que se suministrará a tres grupos diferentes: un primer grupo de control de nativos de español para determinar la exactitud de las respuestas y dos grupos de alumnos de ELE, uno de los cuales recibirá instrucción según los modos de comparar. Posteriormente, se compararán los resultados mediante análisis estadísticos inferenciales para determinar si se observa un incremento positivo a corto y largo plazo.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adjemian, C. (1976). On the nature of interlanguage systems. *Language Learning*, *26*(2), 297-320. https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1976.tb00279.x

Aloqueo, P. (2007). *La comprensión de ser/estar: Implicaciones cognitivas en hablantes de español*. [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Madrid]. https://repositorio.uam.es/handle/10486/1965?show=full

Aveledo, F., Sánchez-Alonso, S. y Piñango, M. (2022). Contextual dependency and overuse of estar in the acquisition of Spanish copula verbs. *First Language*, *42*(5), 649-669. https://doi.org/10.1177/01427237221100913

Demonte, V. (1999). El adjetivo. Clases y usos. La posición del adjetivo en el sintagma nominal. En I. Bosque y V. Demonte (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (vol I, pp. 129-215). Espasa Calpe.

Franco, F. y Steinmetz, D. (1983). Ser y estar + adjetivo calificativo en español. *Hispania*, 66, 176-184. https://doi.org/10.2307/341394

Geeslin, K. L. (2003). A comparison of copula choice: native Spanish speakers and advanced learners. *Language Learning*, *53*(4), 703-764. https://doi.org/10.1046/j.1467-9922.2003.00240.x

Geeslin, K. L. (2013). Future Directions in the Acquisition of Variable Structures: The Role of Individual Lexical Items in Second Language Spanish. En C. Howe, S. E. Blackwell y M. Lubbers Quesada (Eds.), *Selected Proceedings of the 15th Hispanic Linguistics Symposium* (pp. 187-204). Cascadilla Proceedings Project.

Guijarro-Fuentes, P., Amenós-Pons, J. y Ahern, A. (2023). Acquisition of estar+adjective in L2 Spanish by L1 French and Portuguese speakers. En F. Moreno-Fernández (Ed.), *Spanish in Context* (vol. 20, 1, pp.1-31). John Benjamins Publishing Company.

Guijarro-Fuentes, P. y Geeslin, K. L. (2008). Introduction to language acquisition, bilingualism and copula choice in Spanish. *Bilingualism: Language and Cognition*, 11, 273-275. https://doi.org/10.1017/S1366728908003507

Gumiel-Molina, S. (2008). Sobre las diferencias entre ser y estar. El tipo de predicado y el tipo de sujeto. *RedELE*, 13, 1-19.

Gumiel-Molina, S., Moreno-Quibén, N. y Pérez-Jiménez, I. (2015). A syntactic approach to the relative / absolute distinction: the case of adjectives in copular sentences in Spanish. *Natural Language and Linguistic Theory*, 33, 955-1001.

Gumiel-Molina, S., Moreno-Quibén, N. y Pérez-Jiménez, I. (2017). Lingüística teórica y enseñanza de ELE: la distribución de ser y estar en español. En Á. J. Gallego Bartolomé, Y. Rodríguez Sellés, y J. Fernández Sánchez (Coords.), *Relaciones sintácticas. Homenaje a José M. Brucart y M. Lluïsa Hernanz* (pp. 387-404). Universitat Autònoma de Barcelona.

Gumiel-Molina, S., Moreno Quibén, N. y Pérez Jiménez, I. (2020). Variación dialectal en las oraciones copulativas en español: los adjetivos de edad y tamaño. En E. Hernández Palacios y P. Martín Butragueño (Coords.), *Elementos de variación y diversidad lingüística: la palabra* (pp. 219-244). FCE.

Holtheuer, C. (2009). *Learning Ser and Estar: A Study of Production and Comprehension in Chilean Spanish*. The Australian National University.

Holtheuer, C. (2012). Spanish-speaking children do not always overuse estar. *Revista Signos*, *45*(78), 3-19. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342012000100001

Holtheuer, C. y Miller, K. (2015). Genericity and interpretation of the copulas of the copulas by Spanish-speaking children. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, *53*(1), 107-130. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832015000100006

Instituto Cervantes (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes.* https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm

Leonetti Jungl, M. (1994). Ser y estar: estado de la cuestión. *Pliegos de la ínsula Barataria: revista de creación literaria y de filología*, 1, 182-205.

López Ornat, S., Mariscal, S., Fernández, A. y Gallo, P. (1994). *La adquisición de la lengua española*. Siglo XXI de España Editores.

Marín, R. (2004). Entre *ser* y *estar*. Arco/Libros.

Romero Morales, J. (2009). El sujeto en las construcciones copulativas. *Verba*, 36, 195-214.

Schmitt, C., Holtheuer, C., Miller, K. (2004). Acquisition of copulas ser and estar in Spanish: learning lexico-semantics, syntax, and discourse. En A. Brugos, L. Micciulla y C. Smith (Eds.), *Boston University Conference on Language Development* (vol, 28, pp. 1-11). Proceedings Online Supplement.

Silvagni, F. (2017). ¿*Ser* o *estar*? Un modelo didáctico. Arco/Libros.

Toledo, A. y Sassoon, G. (2011). Absolute vs. Relative adjectives-Variance within vs. Between Individuals. *Proceedings of SALT*, 21, 135-154.https://doi.org/10.3765/salt.v21i0.2587

Vañó-Cerdá, A. (1982). *Ser y estar+adjetivos*. Narr.

ANEXO

A continuación, van a presentarse algunas situaciones en las que tendrás que completar la forma de *ser*/*estar*/*ambos*/*no lo sé* que utilizarías. Presta atención a la situación:

Perfil del informante

- Edad
- Mujer/hombre
- Lengua(s) materna(s)
- Otra(s) lengua(s)
- Nivel de español (indica el que estés cursando ahora mismo)
- ¿Cuánto tiempo llevas estudiando español?
- ¿En qué países has estudiado español?

A continuación, van a presentarse algunas situaciones en las que tendrás que completar con la forma *ser*/*estar*/*ambos*/*no lo sé* que utilizarías. Presta atención a la situación:

1. María y Aurora son dos amigas que llevan sin verse dos años. María tiene un hijo, Manuel, que tiene ahora 8 años. La última vez que Aurora vio a Manuel, este era muy pequeño, pero ahora ha crecido. Cuando Aurora ve a María y a Manuel dice:

   ¡No me lo puedo creer! Manuel _____ muy alto.
2. Aurora va a casarse con Pedro, un hombre de 32 años. Cuando se lo presenta a María, esta afirma:

   Hacéis muy buena pareja, porque Pedro _____ muy alto, como tú.
3. Juan es un reconocido atleta. Hoy ha habido competición de salto de longitud y ha conseguido la medalla de oro. Uno de sus fans ha afirmado, mientras lo veía saltar:

   No hay duda de que Juan _____ muy ágil.
4. Rafael es un reconocido tenista que ha tenido una lesión muy fuerte en la rodilla, lo que le ha impedido competir en el último año. Ahora lleva seis meses entrenando de nuevo para llegar bien al próximo partido. Cuando se ha puesto a jugar parecía que nunca hubiera estado mal. Su entrenador, aliviado, ha afirmado:

   Menos mal, Rafael _____ ágil de nuevo.
5. El día de su boda, Aurora se ha vestido de blanco y se ha hecho un peinado precioso. Cuando la ve, Pedro, su futuro marido, le dice:

   Dios mío, Aurora, qué guapa _____.
6. El día de la boda de Aurora, Pedro conoce a la madre de esta y le dice:

   Ahora entiendo tu belleza, porque tu madre _____ muy guapa también.
7. En México comen insectos cocinados. Yo nunca he estado en México, así que cuando voy y me los ofrecen afirmo:

   Esos insectos _____ asquerosos.
8. En México comen insectos cocinados. Yo accedo a probarlos y, tras ello, afirmo:

   Estos insectos _____ asquerosos.
9. Susana ha estudiado la carrera de Medicina y, por fin se ha puesto a trabajar. Su madre, muy orgullosa, les dice a sus amigas:

   Susana ya _____ médica.
10. Lourdes ha estudiado la carrera de Medicina, pero ella quiere trabajar de investigadora en un laboratorio. Sin embargo, hasta que consiga terminar el doctorado que le permita hacerlo, está trabajando como médica en un centro de salud. Un día, su madre, hablando con sus amigas, les comenta:

    Susana _____ ahora médica, pero en el futuro trabajará como investigadora.
11. Los profesores nunca se han quejado de Lucía. Dicen que es muy buena estudiante y a su madre les han dicho:

    Su hija saca muy buenas notas, _____ muy inteligente.
12. En la clase de ciencia de hoy, la profesora ha explicado las fases lunares, un tema que les encanta a los estudiantes.

    Los estudiantes han prestado hoy mucha atención en clase. Parece que hoy _____ más inteligentes que nunca.
13. Carmen y su prima están viendo unas fotos de sus abuelos el día de su boda.

Mira, Carmen, qué joven que _____la abuela.

14. Mañana Marta va a cumplir 50 años, pero parece una adolescente: todas las mañanas sale a correr y sigue una dieta muy estricta.

    Marta tiene 50 años, pero tiene tanta energía, así que _____ muy joven.

15. Iván lleva todo el día metido en ese proyecto de trabajo.

    Iván _____muy cansado ahora.

16. Después del accidente, operaron a Alberto. Ahora anda muy bien, pero:

    Desde que lo operaron, Alberto _____ siempre cansado.

17. Te has olvidado de regar las plantas del balcón y se han secado.

    Esa planta _____ muerta porque no la has regado lo suficiente.

18. Marien ha tenido una hija hace poco y se alegra de que duerma por la noche. Unas amigas comentan el hecho y dicen:

    La bebé _____ callada, no llora mucho y deja dormir a sus padres por la noche.

19. Los niños se estaban peleando mientras jugaban y, de repente, se callan.

    Oye, ¿Qué ha pasado que _____ tan callados?

20. Inma está trabajando en un proyecto desde el año pasado. Aunque no ha tenido mucho tiempo para su familia y amigos, todo el mundo dice que:

    Inma _____ muy trabajadora.

21. A Inma siempre le ha gustado disfrutar de la vida, salir de fiestas y trasnochar, pero últimamente la veo muy metida en su trabajo.

    Últimamente Inma _____ muy trabajadora porque le han prometido una promoción.