



DIPLOMARBEIT/ DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

“El tratamiento de los verbos *ser* y *estar* en el contexto escolar austríaco:
enfoque en la enseñanza y aprendizaje de la distinción entre ambos verbos”

verfasst von / submitted by

Analía Claudia Ibarra

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2019 / Vienna, 2019

Studienkennzahl lt. Studienblatt /

A 190 344 353

degree programme code as it appears on
the student record sheet:

Studienrichtung lt. Studienblatt /

Lehramtstudium UF Englisch / UF Spanisch

degree programme as it appears on
the student record sheet:

Betreut von / Supervisor: ao. Univ.-Prof. Dr. Peter Cichon

Dedico esta tesina a Matteo, la razón más importante por la que comencé y terminé esta aventura. Agradezco profundamente a Griselda, Mario, Eva y Wolfgang, así como a mi tutor, ya que sin la valiosa ayuda, paciencia y colaboración de todos ellos no hubiera podido realizar este trabajo.

Índice

Lista de abreviaturas	I
Lista de ilustraciones	II
1. Introducción	1
2. Ser y estar: una aproximación teórica	3
2.1 Definición de <i>ser</i> y <i>estar</i>	4
2.2 Breve análisis diacrónico: <i>ser</i> y <i>estar</i> a través de la historia del español.....	6
2.3 Principales usos atributivos y predicativos	8
3. Teorías semántico-sintácticas sobre <i>ser</i> y <i>estar</i>	9
3.1 Observaciones sobre el tratamiento de <i>ser</i> y <i>estar</i> en la gramática tradicional.....	10
3.2 Proforma lo/así	11
3.3 Locatividad.....	12
3.4 Aspecto perfectivo e imperfectivo	12
3.4.1 Definición de aspecto	12
3.4.2 Predicación de individuo y predicación de estado	15
3.4.3 Sentido activo-dinámico y estativo de los adjetivos.....	17
3.4.4 Concordancia y coerción aspectual	22
3.5 La modificación de un estado.....	24
3.6 Relación semántica de sinonimia y polisemia.....	27
3.7 Individuos animados e inanimados	28
4. Teorías discursivo – pragmáticas	32
5. La problemática del <i>ser</i> y <i>estar</i> para los alumnos germanohablantes	42
6. Tratamiento de <i>ser</i> y <i>estar</i> en el contexto escolar austríaco	49
6.1 Aproximación pedagógica en el aula	49
6.2 De la confusión al error: breve análisis de las causas de los errores durante la adquisición de la distinción entre <i>ser</i> y <i>estar</i>	51
6.3 Influencia de la perspectiva cognitiva en las explicaciones gramaticales	55
6.4 Tratamiento de <i>ser</i> y <i>estar</i> en los manuales de ELE en Austria.....	56
7. Conclusión	79
8. Resumen en alemán	81
9. Bibliografía	86
10. Abstracts	88
10.1 Abstract en español	88
10.2 Abstract en alemán	89
11. Apéndice	91

Lista de abreviaturas

AHS	Allgemeinbildende höhere Schule
DRAE	Diccionario de la Real Academia Española
ELE	Español como Lengua Extranjera
Ibid.	Ibidem
L1	lengua materna
LCH	Ley de correspondencia horizontal
LCV	Ley de correspondencia vertical
LE	lengua extranjera
MCER	Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas
PCIC	Plan Curricular del Instituto Cervantes
PE	Predicación de estadío
PI	Predicación de individuo

Lista de ilustraciones

Ilustración 1 Mapa operativo del sistema verbal español (Ruiz Campillo 2014: 70)	13
Ilustración 2 Constraste aspectual perfectivo e imperfectivo (Ruiz Campillo 2014: 72).....	14
Ilustración 3 Representación mental de <i>ser</i> y <i>estar</i> (Real Espinosa 2007: 28-40)	15
Ilustración 4 Organización de los predicados de individuo y de estado con respecto a los estados, actividades y eventos (Clements 2006: 166)	16
Ilustración 5 Estado perfectivo e imperfectivo relacionado con el aspecto de <i>ser</i> y <i>estar</i> (Luján 1981: 178)	21
Ilustración 6 Predicados imperfectivos con <i>ser</i> (Luján 1981: 178)	21
Ilustración 7 Modelo de transición a un nuevo estado (Luján 1981: 170)	25
Ilustración 8 Representación gráfica de la dicotomía permanencia vs. temporalidad (Franco y Steinmetz (1983: 178)	36
Ilustración 9 Sistematización de contraejemplos (Franco y Steinmetz 1983: 180)	38

1. Introducción

Uno de los aspectos más complejos al momento de dominar una lengua extranjera (LE) es el de seleccionar correctamente equivalentes u opciones más cercanas a la lengua materna (L1) y así, comunicar ideas e intenciones de la manera más conveniente. Para un estudiante de español como lengua extranjera (ELE) cuya L1 es el alemán, reconocer la distinción entre los verbos *ser* y *estar* representa una tarea ardua a lo largo de varios años de aprendizaje. La dificultad radica en que el verbo alemán *sein* se utiliza en la lengua germana para expresar básicamente los conceptos que en español podemos decir, con diversos matices, con los verbos *ser* y *estar*.

Las ideas incluídas en este trabajo están originadas y fundamentadas en mi experiencia como profesora de ELE durante los últimos quince años en diversas instituciones dedicadas a la enseñanza de idiomas. A lo largo de mi carrera docente he observado con detenimiento los innumerables obstáculos que tienen que superar los alumnos germanoparlantes para comprender y adquirir distinciones que en su L1 no se registran de la misma forma que en la lengua española. En consecuencia, luego de estos años de contemplación y análisis de las dificultades de numerosos aprendientes, surge la motivación central del presente trabajo que es la de dilucidar el origen de la confusión entre *ser* y *estar* para los alumnos de ELE en los institutos de enseñanza media de Austria, hablantes de alemán como L1, y a la vez, detectar las posibles falencias de los manuales de español utilizados en las escuelas austríacas al explicar la polémica distinción entre ambos verbos. Así, adaptaré mi experiencia como profesora de jóvenes universitarios y adultos, a las necesidades de los adolescentes dentro de un contexto institucional escolar y, de esta manera, sugeriré soluciones a las carencias de los manuales, y además, crearé actividades alternativas a las propuestas por los mismos. Asimismo, propongo correspondencias con el alemán que ayudarán a reducir, y paulatinamente, eliminar el margen de error en la selección correcta de ambos verbos, por medio de actividades basadas en representaciones visuales, y ejemplos adaptados de los diferentes manuales disponibles en el mercado de la enseñanza de ELE.

Este trabajo está organizado en dos partes. La primera parte presenta una exposición teórica de las diferentes teorías y perspectivas que se han empleado a través de las últimas décadas para describir y explicar la problemática de la distinción entre *ser* y *estar*. A su vez, este primer bloque teórico estará subdividido en tres secciones destinadas a explicar los verbos en cuestión desde una perspectiva semántica, así como de la visión discursiva-pragmática y finalmente, se incluye un análisis plenamente enfocado a la situación del verbo *sein* con respecto a *ser* y *estar*. En la segunda parte se hace referencia a las posibles soluciones del

problema de la confusión entre estos verbos por medio de una explicación pedagógica basada en investigaciones y estudios realizados en países de habla hispana y germana. En esta parte se incluye un análisis empírico de cuatro manuales que en la actualidad se emplean en institutos de enseñanza media en Austria, “Allgemeinbildende höhere Schule” (AHS). De esta manera, se entrelazarán las múltiples perspectivas detalladas en el bloque teórico con lo expuesto en los manuales.

Además, se propondrán ejercicios alternativos tomados de otros manuales actuales en la enseñanza de ELE, así como también un plan de clase o secuencia didáctica fundada en lo que consideramos una opción adecuada para introducir la distinción entre *ser* y *estar* en la clase de jóvenes germanoparlantes.

El objetivo primordial de la parte empírica es el de intentar encontrar una explicación eficaz que ayude a los alumnos a comprender en qué casos es procedente aplicar *ser* o *estar* según los requerimientos de las diferentes situaciones lingüísticas y en consecuencia, emplear correctamente los verbos a consciencia. Los ejercicios sugeridos en base a los incluidos en los manuales tendrán también como propósito motivar a los alumnos a razonar por sí mismos las causas por las que en español tenemos dos opciones para una sola en su L1. Para ello, no solo haremos referencia las teorías tratadas en la parte teórica, sino que nos serviremos de los elementos visuales y las múltiples perspectivas de la gramática cognitiva. En otras palabras, la parte empírica constituye una invitación al joven germanoparlante a construir sus propios significados por medio de simples conceptos representados en imágenes.

En definitiva, la finalidad de este trabajo es la de orientar al alumno en medio del desconcierto hacia la decisión correcta a través de explicaciones visuales y simples, apoyadas en pilares teóricos que combinan realidades semánticas y discursivas con el objetivo de comprender los usos de *ser* y *estar* y el contraste con *sein*, para que, de esta manera, las aplique apropiadamente.

Finalmente, corresponde hacer algunas observaciones sobre los criterios utilizados para la redacción de esta tesina. En primer lugar, se seguirán las indicaciones de la guía de estilo del Departamento de Anglística de la Universidad de Viena (*Style sheet for papers in linguistics* 2017). En segundo lugar, los ejemplos extraídos de los diversos artículos, libros y estudios escritos por numerosos lingüistas serán adaptados según los requerimientos lingüísticos y estilísticos del desarrollo de las argumentaciones. En el caso de usar un ejemplo idéntico de un autor, se lo indicará explícitamente con la citación correspondiente y se lo destacará entre comillas, así como las citas originales y aclaraciones adoptadas de las diferentes fuentes, las cuales se incluirán con el formato original. Asimismo, se indicarán entre comillas las palabras de otros idiomas. Los ejemplos de mi propia autoría no contienen citación ni están destacados

entre comillas. Además, incluiré al alumnado femenino y masculino de manera equitativa y neutral por medio de la generalización en masculino plural. Por último, debido a que los verbos *ser*, *estar* y *sein* son parte del metatexto de esta tesina, se los destacará del resto del texto en cursiva.

2. *Ser y estar*: una aproximación teórica

Los estudios sobre la distinción entre *ser* y *estar* han estado vigentes en las investigaciones realizadas desde principios del siglo pasado. Sin embargo, durante las últimas cinco décadas se ha investigado incansablemente sobre la problemática para encontrar una explicación válida y útil que sirva a los estudiantes de ELE a decidir correctamente entre los dos verbos, y de esta manera, encontrar una solución a una de las encrucijadas más desafiantes en la lingüística aplicada a la enseñanza de ELE. Desafortunadamente, no se ha llegado a ningún consenso sobre la perspectiva adecuada para explicar y aclarar la confusión, para disminuir el margen de error en el uso práctico de los mismos. Si bien existen diferentes perspectivas para abordar el tema de la explicación más eficaz en el aula de ELE, en este trabajo he seleccionado diversas teorías basadas en dos puntos de vista: el semántico-sintáctico y el discursivo-pragmático.

A diario, los profesores de ELE nos vemos enfrentados ante dilema de qué tipo de instrucción es la más conveniente, y en consecuencia, nos cuestionamos si le debemos dar más importancia a los aspectos discursivos o a los del sistema formal o gramatical. De acuerdo con Gutiérrez Araus (2007: 18), tanto los rasgos discursivos como los gramaticales deben ser explicados y tratados en clase de igual modo, especialmente si el profesor es hablante nativo de español, ya que posee una gran ventaja a la hora de explicar los usos pragmáticos del idioma y sabrá, en consecuencia, diferenciarlos más fácilmente de los rasgos semánticos que un profesor no nativo. Sin embargo, según la autora, las reglas gramaticales tienen que ser concisas y explicadas de manera detallada utilizando una enunciación minuciosa, así como también servirse del apoyo visual y esquemático, por ejemplo, de gráficos y cuadros sinópticos. Asimismo, hay que tener en cuenta que las dudas que surjan a raíz de los diferentes matices del discurso deben explicarse tomando como referencia el sistema formal, y no al revés. (*ibid.*). En una palabra, Gutiérrez Araus (*ibid.*) considera que, si bien los aspectos discursivos tienen un papel muy importante a la hora de aclarar determinados temas gramaticales, el profesor de ELE debería guiarse y basarse en razonamientos y justificaciones de corte semántico.

Por su lado, Silvagni (2017: 124), observa que la gran mayoría de los estudios que se han realizado hasta el momento sobre la distribución de los usos copulativos de *ser* y *estar* se han dividido entre dos grandes corrientes: las que se basan en los factores discursivos teniendo en cuenta la situación comunicativa, y por otro lado, los que abordan el tema desde una perspectiva semántica-léxica y sintáctica. Al mismo tiempo, Silvagni (*ibid.*) considera que resulta casi inaccesible intentar encontrar un punto en común entre estas dos posturas, ya que ambas anulan aspectos esenciales de la otra. Por ejemplo, las teorías basadas en los aspectos discursivos no toman en cuenta los aspectos sistemáticos de la gramática, y en contrapartida, las perspectivas gramaticales ignoran la realidad comunicativa intrínseca del discurso (*ibid.*) A pesar de ello, Silvagni (*ibid.*) considera que las investigaciones sobre la distinción entre *ser* y *estar* han combinado los aspectos semánticos y discursivos, y de este modo, no se ve claramente la separación de las perspectivas gramaticales y discursivas. Por este motivo, el autor propone reflexionar sobre la correspondencia entre la semántica y el discurso para encontrar un punto en común.

En consecuencia, en esta tesina se tendrán en cuenta tanto posturas basadas en la distinción semántica como en aquellas que defienden una posición centrada solo en aspectos discursivos. De esta manera, se ofrece un amplio abanico de interpretaciones teóricas sobre la diferenciación entre *ser* y *estar*, lo que permite hacer una lectura heterogénea de un tema complejo, para ulteriormente intentar encontrar una solución al aparente desorden de usos y significados que, por lo general, se otorga a los dos verbos en los manuales de ELE utilizados en los institutos de enseñanza media austríaca.

2.1 Definición de *ser* y *estar*

Antes de empezar a desarrollar las diversas teorías explicativas de la distinción entre *ser* y *estar*, nos parece indicado definir los rasgos y usos más significativos para esta tesina de los dos verbos en cuestión. Debido a que en la próxima sección nos dedicamos a los matices semánticos, nos parece oportuno definir *ser* y *estar* apropiadamente. El Diccionario de la Real Academia Española (DRAE) divide la definición de *ser* en cuatro sentidos: 1) como verbo copulativo: “para afirmar del sujeto lo que significa el atributo”; 2) como un verbo auxiliar para formar la voz pasiva; 3) como verbo intransitivo algunos de los significados más relevantes: “haber o existir”, “suceder, acontecer, tener lugar”, “mantener amistad con alguien”, “tener principio u origen hablando de otros países”; 4) como verbo principal de decenas de expresiones

coloquiales. Asimismo, el DRAE define el verbo *estar* en tres sentidos: 1) como verbo copulativo: “para expresar un determinado estado de un sujeto”, 2) como verbo intransitivo: “existir, hallarse en este o aquel lugar, situación, condición o modo actual de ser”; 3) formando parte de numerosas expresiones coloquiales. Dicho esto, podemos simplificar las múltiples definiciones del DRAE a los significados aportados por Gutiérrez Araus (2007: 101), ya que serán los que usaremos en el presente trabajo de manera generalizada. Según Gutiérrez Araus (*ibid.*) *ser* denota cualidad, tiempo, cantidad, existencia y suceso; mientras que *estar* expresa localización y estado.

Asimismo, desde el punto de vista sintáctico, ambos verbos forman parte de estructuras predicativas y atributivas (Gutiérrez Araus 2007: 102). Como veremos a continuación, numerosos autores se refieren paralelamente a los matices semánticos haciendo referencia a los usos predicativos y atributivos de ambos verbos. Por esta razón, creemos conveniente especificar lo que entendemos por estructuras atributivas y predicativas, respectivamente.

De acuerdo con Gili Gaya (1985: 57), el predicado de las oraciones atributivas es un sustantivo, por lo tanto podemos considerarlo como un predicado nominal. En este tipo de oraciones, lo que se expresa son cualidades de un sujeto u objeto con el objetivo de clasificarlo o calificarlo por medio de la administración de adjetivos, de un sustantivo, de un adverbio adjetivado o de un pronombre. Según Gutiérrez Araus (2007: 101), las diferentes manifestaciones sintagmáticas del atributo es el punto crucial a la hora de encontrar las diferencias entre *ser* y *estar*. La estructura sintáctica copulativa es de suma relevancia en nuestro idioma ya que los verbos *ser* y *estar* adoptan una función de nexo entre sujeto y predicado, y por ende, se los denomina verbos copulativos porque no desempeñan ninguna función dentro de la frase, sino que solo se encargan de unir el sujeto con el predicado (Gili Gaya 1985: 58).

Sin embargo, existen otros escenarios en los que el los verbos *ser* y *estar* no tienen función copulativa, sino que recuperan su significado originario (*ibid.*). En este sentido, el verbo *ser* recupera su significado de suceder u ocurrir (*ibid.*), mientras que el verbo *estar*, por lo general, mantiene su sentido genuino de permanencia (Gili Gaya 1985: 59). En las oraciones predicativas el predicado está representado por un verbo, que es el centro de significado a nivel sintáctico, ya que no solo es indicador de temporalidad, aspecto y modo, sino que también vierte la significación fundamental al sintagma verbal (Gutiérrez Araus 2007: 101). En definitiva, podemos decir que, es posible definirlos como dos verbos con una doble función sintáctica, copulativa o de nexo y de verbo pleno o portador de su significado autóctono. A lo anterior se le suman los matices de los complementos, que según Gutiérrez Araus (2007: 101) tienen toda

la carga semántica y, por esta razón, son cruciales para determinar la distinción entre *ser* y *estar*. En este aspecto nos concentraremos en detalle en el análisis de los manuales de clase y a la hora de la sugerencia de mejoras y alternativas.

2.2 Breve análisis diacrónico: *ser* y *estar* a través de la historia del español

Antes de dedicarnos de lleno a los usos atributivos y predicativos y al tema del aspecto relacionado con ambos verbos, nos parece procedente indagar sobre los orígenes de la problemática inherente a la distinción entre *ser* y *estar*, y además, intentar encontrar en la evolución histórica de la lengua pistas que nos lleven a hallar la raíz de la dificultad en su diferenciación. Existen numerosas publicaciones dedicadas a rastrear las causas trascendentales de la complejidad evidente relacionada con nuestros verbos en cuestión. Debido a que la historia del español no es el tema central de este trabajo, solo se incluyen los conceptos más significativos para esta tesina.

Conforme a Real Espinosa (2007: 27), la concepción errónea de la temporalidad aplicada a *ser* y a *estar* tiene sus raíces en la historia de la lengua española. De este modo, Real Espinosa (*ibid.*) explica que el verbo *ser* proviene del latín “sedere”, es decir, “estar sentado” y por lo tanto, tradicionalmente se le ha atribuido la característica estática de la permanencia. Del mismo modo, una multitud de autores sostiene que el origen de la idea de temporalidad asignada a ambos verbos tiene su origen en el latín. Entre ellos, podemos citar en primer lugar a Fernández Leborans (1995: 253) quien explica que *estar* en su uso predicativo, o “de verbo pleno e intransitivo” tiene una significación originada en el verbo latino “stare” que lo traduce como “estar de pie”, y expresa “permanencia o posición local”. Por añadidura, Gili Gaya (1985: 64) explica que, al igual que su antecesor latino “stare”, *estar* denota localización o situación local, cuyo uso fue afianzándose hasta el siglo XVI, a pesar de que se registran ejemplos en varios textos históricos hasta finales del siglo XVII en los que se emplea *ser* para designar posición o localización. Asimismo, Silvagni (2017: 126), se suma a la discusión lingüística sobre el origen etimológico de ambos verbos y sostiene que, al igual que los autores mencionados anteriormente, la raíz de la cuestión se encuentra en el latín, ya que *ser* proviene de la fusión de los verbos “essere” y “sedere”; y *estar* deriva del verbo “stare”. De esta manera, Silvagni (*ibid.*) señala que históricamente *ser* y *estar* han sido dos verbos diferentes con dos significados diferentes. Sin embargo, veremos que existen posturas que encuentran una relación semántica de sinonimia entre ambos verbos, como se expondrá más abajo en la investigación

llevada a cabo por Luján (1981: 165-210). Otro autor que le da relevancia a la evolución diacrónica y semántica de nuestros verbos objeto de análisis de este trabajo, es Clements (2006: 163) quien considera que para comprender el significado del verbo *estar* debemos tener en cuenta su sentido originario. Así, Clements (*ibid.*) conecta el sentido de *estar* con su antecesor medieval “stare” que se aproxima a “hallarse en un espacio en posición vertical”. Según una investigación llevada a cabo por Clements (*ibid.*), es especialmente este significado, intrínsecamente relacionado con el del verbo latino medieval “stare” el que le da denotación de localización al verbo *estar*.

Por su parte, Fogsgaard (2000: 28) también se ha interesado en la evolución diacrónica de *ser* y *estar* para llegar a la raíz del problema y, de este modo, encontrar la clave para discernir el significado de ambos verbos. Así, Fogsgaard (*ibid.*) le agrega un matiz adicional a las investigaciones que hemos expuesto anteriormente, ya que considera que el español recibe del latín “dos verbos locativos de contenido estático”, cuya diferencia se basa en la postura o posición física del objeto en el espacio, y en consecuencia, considera que “stare” significa “estar de pie”; y “sedere”, “estar sentado”. El otro aspecto que le da un carácter más rico a la investigación de Fogsgaard (2000: 29) es que señala que en la evolución de “stare” y “sedere”, influye un tercer verbo perteneciente al latín vulgar, “essere” que indica existencia. Según Fogsgaard (*ibid.*) el verbo “essere” se fusionó con “sedere” y, por razones de economía morfológica, dio origen al verbo “seer” (*ibid.*). Sin embargo, el verbo “seer” entra en desuso gradualmente y a finales del siglo XVI se extingue completamente y de esta manera, ambos verbos locativos experimentan un cambio semántico del cual *estar* es el más afectado, ya que tiende a expresar la duración de un proceso sensible a una transformación, y como resultado, se construye el concepto del verbo *estar* como indicador de estado (Bouzet 1953: 44 en Fogsgaard 2000: 29). Por lo tanto, como lo demuestra Fogsgaard (*ibid.*), el verbo *estar* de la manera en la que lo conocemos en el español actual es el sucesor de verbos que sufrieron cambios morfológicos y semánticos, hasta llegar a la significación de estado, como la que se usa contemporáneamente.

Por último, Cartagena y Gauger (1989: 447) también tienen en cuenta el análisis diacrónico del verbo *estar* para explicar porqué expresa localización, y se basan en esta premisa para descartar cualquier posibilidad de que *ser* denote locatividad. De manera que, por extensión metafórica, históricamente *estar* ha estado conectado al concepto de espacio, tanto el físico como el temporal (*ibid.*). Además, este rasgo característico de *estar* es el que, según Cartagena y Gauger (*ibid.*) le puede despejar el camino hacia la selección correcta entre ambos verbos a un hablante de alemán L1.

Por todo lo dicho anteriormente, considero que reparar en el origen y evolución de ambos verbos es una herramienta útil desde la perspectiva del profesor a la hora de brindarle alternativas a nuestros alumnos para que escojan correctamente entre *ser* y *estar*, según corresponda. Con esto no quiero decir que todos los alumnos deberían conocer a fondo la evolución histórica de ambos verbos, sino que el profesor de ELE puede sacarle el provecho didáctico a la evolución diacrónica y utilizarla como una herramienta adicional para explicar las ideas más tradicionales de temporalidad relacionadas con *estar* y la descripción estática conectada con *ser*, por supuesto, de acuerdo al interés y requerimientos de su grupo de alumnos.

2.3 Principales usos atributivos y predicativos

Como hemos indicado anteriormente, *ser* y *estar* tienen usos atributivos o copulativos y predicativos, a los que nos dedicaremos con más detalle en este apartado. Según Fernández Leborans (1995: 253), verbo *estar* tiene dos usos marcadamente diferentes. El primer uso se refiere al verbo *estar* predicativo, o el “uso pleno, intransitivo” (*ibid.*). El segundo uso, se refiere al verbo *estar* atributivo, “verbo vacío, copulativo” (*ibid.*). De este modo, *estar* en su uso predicativo indica una situación de permanencia, mientras que en el uso atributivo describe los estados o características transitorias de los sujetos (*ibid.*). De la misma manera, al suministrarle los mismos usos al verbo *ser* se obtiene como resultado dos verbos diferentes, un verbo *ser* “existencial o intransitivo”, otro verbo *ser* copulativo (*ibid.*). Asimismo, Fernández Leborans (1995: 254), sostiene que los “valores semánticos” otorgados al verbo *estar* no constituyen sus características intrínsecas sino que los matices léxicos que adquiere *estar* se deben a la “expresión postverbal” que lo acompaña. En otras palabras, Fernández Leboranz (*ibid.*) afirma que *estar* no tiene dos significados, sino que lo que establece el sentido o significación de *estar* en cada caso depende exclusivamente de la denotación de los complementos que le siguen, es decir, de la “expresión postverbal”. Por lo tanto, cuando analizamos frases que indican situación física como “*estar* de rodillas” o “*estar* en París”; como aquellas frases que señalan un estado psíquico o fisiológico, como en “*estar* de buen humor” o “*estar* sano”, así como también ejemplos ampliamente discutidos por los lingüistas como “*estar* muerto”, que se refieren al estado resultante de un proceso, nos estamos remitiendo al significado de un “complemento predicativo”, es decir, que el significado de las frases se expresa en ese complemento, o “expresión postverbal” (*ibid.*). En relación con los complementos o frases acompañantes del verbo *estar*, y de en cierto modo indirectamente vinculado a lo estipulado por Fernández

Leborans (*ibid.*), Clements (2006: 164) considera que las partículas que le siguen a *estar* deben ser seleccionadas cautelosamente, ya que este verbo expone restricciones, por ejemplo, si quisieramos borrar o reemplazar sus complementos. Además, afirma que *estar* tiene un comportamiento diferente en español al de otras lenguas, como es el caso del francés, inglés y el alemán, ya que *estar* en español tiene una denotación locativa, e incluso Clements (*ibid.*) le adjudica la característica semántica de [+locativo] en oposición al verbo *ser* [-locativo].

Sin embargo, Clements (*ibid.*) afirma que *estar* pierde su valor locativo cuando forma estructuras copulativas, ya que su función en este caso es la de expresar una propiedad del referente como complemento del predicado, y así establece una conexión con la situación expresada por el referente, como podemos ver en el siguiente ejemplo (Vaño-Cerdá 1982: 145 en Clements 2006: 164):

(1) “Las nubes *están* altas”.

En (1) *estar* funciona como puente de unión o cópula entre las nubes -el referente, cuya localización sería el cielo- y la característica o propiedad de las mismas (Clements 2006: 164).

Por su parte, Silvagni (2017: 126) especifica que la explicación semántica de la distinción entre ambos verbos se basa en que *ser* es una mera cópula y su única función es hacerse cargo de los morfemas de tiempo, aspecto, modo y persona. Este rasgo estaría conectado con una lisa y llana función sintáctica, como hemos señalado anteriormente (Gutiérrez Araus 2007: 102). Además, según indica Silvagni (2017: 126) *estar* contiene características semánticas específicas y expresa un significado similar a los verbos *hallarse* y *encontrarse*. Como indicaremos a continuación, Clements (2006: 164) también considera relevante reparar en la similitud entre *estar* y *hallarse*, *encontrarse*, entre otros verbos.

3. Teorías semántico-sintácticas sobre *ser* y *estar*

Sin duda, la labor más difícil no solo para el profesor de ELE sino también para el alumnado es encontrar una explicación válida y satisfactoria que proporcione las claves para tomar la decisión acertada entre *ser* y *estar* a la hora de comunicarse. Por esta razón, este trabajo se enfoca en encontrar la explicación más rentable para aclarar dicha distinción, y para ello, se presentan y comparan diferentes análisis basados en posturas que explican la distinción en una visión semántica, y las que ponen en el centro de atención los aspectos discursivos.

Con respecto a la distinción semántica entre ambos verbos existen diferentes posturas. A continuación, enumeramos y analizamos brevemente las que consideramos más relevantes,

Otra crítica que hace Luján (1981:168) a las teorías de corte tradicional es que consideran que el adjetivo que acompaña al verbo *estar* describe el estado en el que está el sujeto de la oración, como hemos observado más arriba. Así, Luján (*ibid.*) considera que esta idea es incompleta e “incompatible” en algunos casos, como el de algunos participios, como es el caso de alguno de los siguientes participios que incluye Luján (*ibid.*) en su investigación:

(3) “La pared está pintada.” (*ibid.*)

(4) “La pared está *tocada/*mirada/*señalada.” (*ibid.*)

De esta manera, Luján (*ibid.*) considera incongruentes los participios “mirada/tocada” y “señalada” como indicadores de estado del sujeto “pared”.

Por el contrario, los adjetivos que indican estados mentales, físicos y emocionales son incompatibles con *ser* y solo funcionan con *estar*:

(5) “Sus padres estaban angustiados/cansados/enojados.” (*ibid.*)

(6) “Sus padres *eran angustiados/cansados/enojados.” (*ibid.*)

Por esta razón, Luján (*ibid.*) propone la idea de modificación de estado que desarrollaremos más adelante en este trabajo.

3.2 Proforma lo/así

De acuerdo con una prueba realizada por Silvagni (2017: 127), *ser* y *estar* pueden distinguirse semánticamente por medio de un método que él denomina “porforma lo/así”. Según este mecanismo, que sería crucial para identificar la distinción entre ambos verbos, Silvagni (*ibid.*) demuestra la distinción semántica entre ambos verbos se puede hacer por medio de la inclusión “lo/así”, de manera que en los ejemplos siguientes *ser* (7) da lugar a la interpretación de una propiedad o una característica intrínseca, mientras que *estar* (8) indica el estado de un sujeto y de la situación en la que se encuentra.

(7) “Marta {lo/así} es.” “[así = bajita /simpática]”

(8) “Marta {lo/así} está.” “[así = fastidiada/satisfecha]”

De esta manera, Silvagni (*ibid.*) argumenta que por medio del mecanismo de sustitución anteriormente expuesto, comprueba que *ser* está conectado con características congénitas del sujeto, y por su parte, *estar* denota una condición circunstancial.

3.3 Locatividad

Por su parte, Clements (2006: 163) considera que el rasgo distintivo entre *ser* y *estar* es la característica locativa [+ locativo] que solo se encuentra en *estar*. Para fundamentar esta distinción semántica, Clements (*ibid.*) recurre a dos argumentos. El primero, se basa en la evolución histórica del verbo *estar* que hemos explicado anteriormente, ya que el verbo *estar* recibe de su antecesor “*stare*” la denotación de localización (véase apartado 2.2). El segundo punto que destaca Clements (2006: 163) se centra en el hecho de que el verbo *estar* en su función sintáctica de verbo principal, no en su función copulativa, puede optar por tener complementos adverbiales, siempre y cuando el sentido de la localización pueda deducirse del contexto. Por ejemplo, en una frase como:

(9) “Rastreamos a José por todo el edificio y no está.”

En otras palabras, Clements (*ibid.*) argumenta que *estar* tiene el significado principal de indicar localización por sí solo si se lo utiliza como verbo de significado pleno como en (9).

3.4 Aspecto perfectivo e imperfectivo

3.4.1 Definición de aspecto

Previo al desarrollo de las diferentes posturas basadas en la distinción del aspecto perfectivo e imperfectivo, nos parece oportuno definir y explicar gráficamente lo que se entiende por aspecto.

Ruiz Campillo (2014:74) considera que el aspecto es la representación del espacio lingüísticamente simbolizado. Dicho de otro modo, considera que los signos lingüísticos sirven de instrumento para expresar las categorías constitutivas del aspecto (*ibid.*). De este modo, explica el aspecto dentro del sistema verbal español en términos cognitivos, es decir, que se

sirve de elementos visuales para representar de manera simple y concisa cómo se conceptualiza mentalmente el aspecto verbal. Así, lo ejemplifica por medio de la ilustración 1 que incluimos a continuación:



Ilustración 1: Mapa operativo del sistema verbal español (Ruiz Campillo 2014: 70)

Según Ruiz Campillo, el aspecto se entiende desde la perspectiva cognitiva y de este modo, es el foco el que proyecta una delineación absoluta o terminación, y una delineación incompleta o no-terminación (*ibid.*). De igual modo, observa que el foco o aspecto se puede considerar como la versión lingüística de la experiencia visual, es decir, “la concreción total o parcial de un proceso en un espacio actual o no actual” (*ibid.*). Asimismo, al observar en la ilustración 1 la imagen del ojo que contempla el espacio actual y el espacio inactual encuadra la perspectiva desde la cual se considera un hecho lingüísticamente (*ibid.*).

Del mismo modo, Ruiz Campillo (2014: 71) considera que este mapa explicativo sirve al estudiante como herramienta orientativa para decidir sobre el aspecto verbal, entre otros temas complejos del español. Según Ruiz Campillo (*ibid.*), el mapa operativo está regido por dos leyes: la ley de correspondencia horizontal (LCH) que determina las formas de un mismo nivel de actualidad, y la ley de correspondencia vertical (LCV) que se refiere a descripción de las formas modales. Para los efectos de esta tesina, solo nos interesa observar el comportamiento de la LCH, ya que es la ley que rige el aspecto, en otras palabras, cómo interactúan todos los factores a un mismo nivel para configurar lo que comprendemos como aspecto.

De acuerdo con Ruiz Campillo (2014: 72) el aspecto se representa en el sistema verbal de la manera horizontal, de acuerdo con la LCH, en la que las figuras están dispuestas, según las imágenes de la ilustración 2 que se incluye más abajo. Por consiguiente, el aspecto imperfectivo o no-terminativo está representado por el foco interior que demuestra la imagen de la persona caminando dentro del foco o dentro del proceso de las determinaciones contextuales, en este caso representado por los ejemplos en pretérito imperfecto del modo indicativo (*ibid.*). Así pues,

en la fase en la que la persona camina y sale por la última puerta se está representando el carácter terminativo del aspecto perfectivo, en este caso ejemplificado por verbo en pretérito indefinido, como podemos observar en la representación gráfica creada por Ruiz Campillo (*ibid.*) que incluimos a continuación:

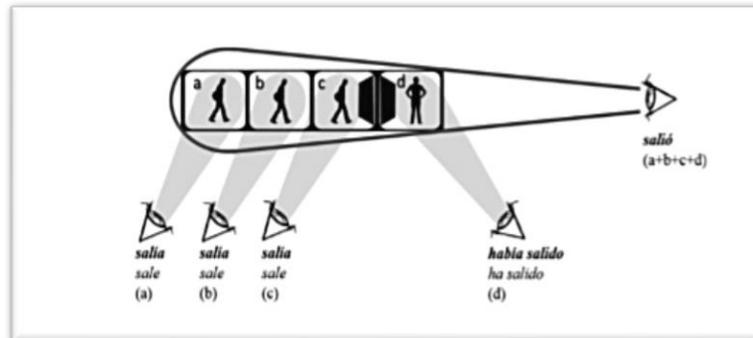


Ilustración 2: Contraste aspectual perfectivo e imperfectivo. (Ruiz Campillo 2014: 72)

En resonancia con el concepto de aspecto desarrollado anteriormente por Ruiz Campillo (*ibid.*) se encuentra la postura de Real Espinosa (2007: 26) quien también considera que la distinción entre *ser* y *estar* se basa en la idea de la concepción del espacio y se manifiesta en desacuerdo con la idea de temporalidad que tradicionalmente se ha utilizado para explicar dicha distinción. Las razones por las que Real Espinosa (*ibid.*) se opone a las teorías que se basan en que la temporalidad no es la clave para distinguir ambos verbos, es que para comprender la diferencia es necesario adoptar una postura que considere la representación mental del hablante nativo cuando emite frases con *ser* y *estar*. Real Espinosa (2007: 24) se refiere literalmente a “un proceso cognitivo” en el que el alumno es dueño y artífice de su discurso. Por lo tanto, lo que implica la observación anterior es que el alumno adoptando los mecanismos de la representación que tiene un nativo en su mente puede aprender a decidir correctamente entre *ser* y *estar*, y si no lo logra completamente, el utilizar como modelo las abstracciones de un hispanohablante ayudarán a que reduzca sus errores de producción (Real Espinosa 2007: 25). Así, Real Espinosa (2007: 28) considera que *ser* es un verbo “estático e inmóvil”, y que denota identificación, más allá de la idea de temporalidad por la que a *ser* le adjudica la característica de permanencia en el tiempo. Por lo tanto, Real Espinosa (2007: 30) afirma que *ser* significa “identidad y estatismo”, y que precisamente, estas dos características son las que un hablante nativo de español proyecta en su mente a la hora de seleccionar *ser*. Por otro lado, considera que *estar* expresa lo que un sujeto u objeto “ha llegado a ser o experimenta” (Real Espinosa 2007: 40), es decir, que se refiere a los rasgos circunstanciales.

<i>SER</i> es consustancial al sujeto	<i>ESTAR</i> es circunstancial al sujeto
A = B A <i>es</i> B	A > B A experimenta/ ha llegado a ser B

Ilustración 3: Representación mental de *ser* y *estar* (Real Espinosa 2007: 28-40)

3.4.2 Predicación de individuo y predicación de estado

Otra de las posturas en concordancia con la teoría del aspecto desarrollada por Ruiz Campillo (2014: 71-72), es la basada en la distinción aspectual entre la predicación de individuo (PI) y predicación de estado (PE). De acuerdo con la investigación llevada a cabo por Silvagni (2017: 128-9), estos términos fueron acuñados en inglés como “individual-level predicates” y “stage-level predicates”, por el lingüista Gregory Carlson (1977), para designar lo que en español conocemos como predicación de individuo y predicación de estado, respectivamente. Silvagni (*ibid.*) explica que la distinción entre predicación de individuo (PI) y predicación de estado (PE) se concibe como un contraste aspectual que no tiene relación con el principio de temporalidad vinculado a la idea de permanencia y transitoriedad. En este sentido, tanto Real Espinosa (2007: 26) y Silvagni coinciden que la distinción entre *ser* y *estar* se basa una perspectiva meramente aspectual, de la manera explicada por Ruiz Campillo (2014: 71-72).

Así, Silvagni (2017-128) explica que las construcciones con *ser* expresan las características propias de un sujeto, y por lo tanto, constituyen las PI, y que las construcciones con *estar* especifican los estados del sujeto y por lo tanto, se denominan PE. En este sentido, Clements (2006: 166) propone el esquema que incluimos a continuación (véase ilustración 4) que reproduce una de las numerosas pruebas realizadas por Carlson para distinguir los PI de los PE, basándose en la situación de las “progressive forms”, es decir, las formas en proceso o durativas del inglés. Para este efecto selecciona dos pares de adjetivos: “amable/malo” e “inteligente/alto”¹ (*ibid.*). Así, para confirmar sus pruebas, aplica los adjetivos a “progressive structures”, es decir, en forma de progresión continua, lo que español está representado por el gerundio. Consideramos que la idea de “progressive form” implicada en el gráfico de Clements de la ilustración 4 puede aplicarse analógicamente a la denotación de duración, es decir, una acción considerada en su pleno desarrollo, sin tener en cuenta el principio o el fin de la misma (Gómez Torrego 2007: 139). Los ejemplos de Clements (2006: 166) que incluimos a

¹ En el artículo original de Clements (2006: 106) escrito en inglés los adjetivos originales son “nice/mean” y “intelligent/tall”, las traducciones amable/malo, inteligente/alto son mías.

continuación dejan ver claramente la idea de progresión o duración a la que hace mención el autor:

(10) “María está siendo amable/mala” (PE) (*ibid.*)

(11) “*María está siendo inteligente/alta” (PI) (*ibid.*)

Como podemos observar, en el ejemplo (11) debido a la naturaleza propia de los adjetivos inteligente/alta no es posible incluirlos en la estructura progresiva representada por el verbo *estar* + gerundio (*ibid.*). Según Clements (*ibid.*), estos adjetivos son incompatibles con los PE, puesto que denotan la naturaleza propia de un individuo, y por lo tanto no son aptos para formar parte de PE, que describen estados tanto dinámicos como estáticos. Por lo tanto, y en base a lo anteriormente dicho, Clements (*ibid.*) propone el siguiente gráfico:

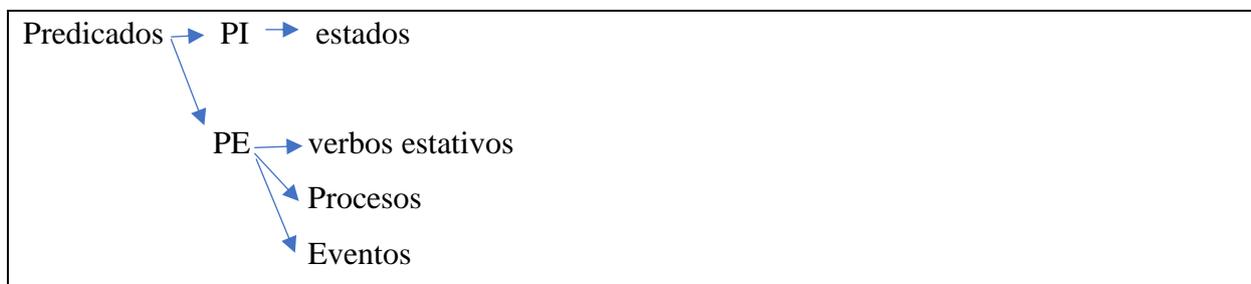


Ilustración 4: Organización de los predicados de individuo y de estado con respecto a los estados, actividades y eventos. (Clements 2006: 166)

Al tomar en cuenta esta organización, Clements (2006: 167) cuestiona la eficacia de la división entre PI y PE para dilucidar la diferencia entre los usos de *ser* y *estar*. Como consecuencia de este planteo, deduce que el verbo *ser* es compatible con adjetivos como mortal, inteligente, necesario y preferible, y que, el mismo verbo *ser* es compatible también con los PE, como hemos visto en el ejemplo (11).

Por ende, Clements (*ibid.*) identifica estructuras similares utilizadas frecuentemente por hispanohablantes:

(12) “María está siendo muy sincera/amable.” (*ibid.*)

Sin embargo, Clements (*ibid.*) detecta adjetivos que son compatibles en la estructura con *ser* pero incompatibles en el gerundio o forma progresiva:

(13) “*La sopa está siendo sabrosa.” (*ibid.*)

Y existen otros adjetivos, como “levantado, descalzo, roto y previsto”, que solo funcionan en estructuras con *estar* (*ibid.*).

En definitiva, Clements (2006: 168) intenta demostrar que la distinción entre PI y PE no predice totalmente el comportamiento de adjetivos que funcionan con ambos verbos, *ser* y *estar* o con cada uno de ellos por separado. Por un lado, cumplen con la aplicación de los adjetivos que funcionan con las estructuras de los PI como inteligente y mortal (*ibid.*). Lo mismo sucede con los adjetivos típicos del verbo *estar* que aparecen en estructuras de PE como “descalzo, cansado y enfermo”. Sin embargo, no predice total o claramente el comportamiento de adjetivos como “sincero y sabroso”, por citar algunos ejemplos (*ibid.*).

En consecuencia, Clements (*ibid.*) propone un análisis alternativo que toma en cuenta los defectos de la teoría propuesta por Carlson (1977) sobre la distinción entre PI y PE para predecir el comportamiento de los adjetivos que funcionan con *ser* y *estar*. La perspectiva sugerida por Clements (2006: 169) contempla un análisis alternativo por el cual se diferencian los estados teniendo en cuenta la posibilidad de implicar un proceso o un evento, y al mismo tiempo, se considera el concepto de estabilidad en el tiempo, ya que el tiempo aporta significación a los diferentes estados subyacentes en los adjetivos que generalmente indican estado.

3.4.3 Sentido activo-dinámico y estativo de los adjetivos

Antes de comenzar con el análisis alternativo propuesto por Clements (2006: 169), consideramos conveniente aclarar varios conceptos concernientes a la clasificación de adjetivos contemplados en su propuesta. Para ello, creemos oportuno incluir los aspectos más relevantes de un estudio minucioso, y quizá el más exhaustivo en el tema de la distinción entre *ser* y *estar*. Se trata de la amplia investigación realizada por Vañó-Cerdá (1980), quien clasifica los adjetivos en numerosas categorías siendo una de ellas la de los adjetivos en “sentido activo-dinámico”. Según Vañó-Cerdá (1980: 51), los adjetivos que se incluyen en esta categoría expresan una cualidad inherente a un sujeto con respecto a una actividad o acción. En esta categoría se incluyen, entre otros, los adjetivos “amable, cortés, sincero y oportuno”, a los que se les asigna tanto *ser* como *estar* (*ibid.*). Al igual que Clements (2006: 166-9) en el apartado anterior, Vañó-Cerdá (*ibid.*) observa el comportamiento del adjetivo *amable*, y considera que cuando se forman frases con este adjetivo suele usarse generalmente el verbo *ser*. Así, Vañó-Cerdá (1980: 52) considera que “*amable*” no presenta dificultades cuando se lo emplea en un

contexto de situaciones ordinarias o habituales. Sin embargo, las dificultades aparecen al momento de limitarlo a determinadas circunstancias registradas a ciertos eventos puntuales en las que existe una demarcación esporádica (*ibid.*). Por esta razón, Vañó-Cerdá (*ibid.*) considera que el contexto juega un rol muy importante en el empleo del adjetivo *amable*, como vemos en los siguientes ejemplos del autor:

(14) “*Fue* muy amable (durante la entrevista), tomó con humor la historia de Chíncha y se hizo algunas bromas.” (Vargas Llosa, Tía, en Vañó-Cerdá (1980: 52))

(15) “Igual, le puede dar por *estar* amable.” (María Moliner, en Vañó-Cerdá (*ibid.*)).

Con estos dos ejemplos, lo que se intenta dejar en claro es que estos casos en los que se exponen situaciones específicas y ocasionales, y las en que se expresan actividades donde es necesario un adjetivo con sentido activo-dinámico, como es el caso puntual de *amable*, para expresar dichas actividades se puede emplear tanto *ser* como *estar* (Vañó-Cerdá 1980: 53).

Asimismo, se incluyen en esta categoría numerosos adjetivos, como “cariñoso, exigente, prudente, cauto, descortés, delicado, valiente” a los cuales Vañó-Cerdá (1980: 53-56) los analiza según se apliquen a situaciones con *ser* y *estar*.

Con respecto al sentido activo-dinámico de los adjetivos, Fogsgaard (2000: 296) considera que mediante el empleo de estos adjetivos, el sujeto es observado en medio una serie de intercambios con otros sujetos, es decir, que el sujeto interactúa socialmente con personas. Por esta razón, se incluyen en esta categoría los adjetivos que describen conductas o comportamientos, o sea, los que aluden a valores morales (*ibid.*). A la lista propuesta por Vañó-Cerdá (1980: 53-56), Fogsgaard (2000: 297) le añade los siguientes adjetivos: “condescendiente, afable, afectuoso, desatento, categórico, cordial, cortés, descortés, correcto, oportuno, osado, arrogante, pesado, prudente, complaciente, simpático, atento, soberbio, torpe, valiente, sobrio y virtuoso”. Según Fogsgaard (*ibid.*), la diferencia al utilizar *ser* o *estar* con todos estos adjetivos suele ser de índole meramente subjetivo, de una “inclinación mental o cualidad moral”, aunque existe una tendencia muy marcada a utilizarlos con *ser*, y no con *estar*, siendo *estar* la opción subjetiva de preferencia.

La segunda categoría de adjetivos que creemos conveniente explicar antes de centrarnos en la propuesta de Clements (2006: 166-9), es la que Vañó-Cerdá denomina “adjetivos

estativos² “(1980: 49). Por estativo, Vañó -Cerdá (1980: 49) comprende aquellos adjetivos que indican una característica, descripción o estado sin implicar rasgos dinámicos o actividad, o algún tipo de acción o movimiento. Es decir, que con este tipo de adjetivos, los sujetos de las frases experimentan acciones en un estado de pasividad (*ibid.*), como podemos observarlo en las siguientes frases:

(17) “Los pasteles están deliciosos.”

(18) “El último libro de Cortázar está muy original/interesante.”

(19) “La casa está ordenada.”

Con estado de pasividad, Vañó-Cerdá (*ibid.*) quiere decir que los sujetos alcanzan un estado sin tener que realizar ningún tipo de movimiento, en el sentido activo-dinámico de los adjetivos que explicamos en el apartado anterior. Asimismo, Vañó-Cerdá (1980: 36-7) subdivide a los adjetivos estativos en dos categorías: estativos de sentido extrínseco-relativo y estativos de sentido intrínseco-sustantivo. Los adjetivos de sentido extrínseco-relativo denotan una peculiaridad o característica que no se adscribe a la esencia del sujeto al que se asigna, en otras palabras, no se refiere a una propiedad esencial del sustantivo al que modifica (*ibid.*).

Por el contrario, los adjetivos de sentido intrínseco-sustantivo, aportan una característica fundamental al sustantivo al que se refieren (*ibid.*).

Habiendo expuesto los tipos de adjetivos que comprende la propuesta de análisis de Clements (2006: 169), nos disponemos a desarrollarla. Según Clements (*ibid.*) la diferencia en el uso de los adjetivos con *ser* y *estar* se basa en los tipos de estado que expresan los adjetivos y en la estabilidad que propagan en el tiempo. Con el fin de definir lo que entiende por tipos de estado, se ocupa de la distinción entre los procesos dinámicos y estativos de los adjetivos (Clements 2006: 170). Para comenzar, Clements (*ibid.*), indaga si los adjetivos experimentan procesos dinámicos, y en qué casos este proceso dinámico se puede enmarcar dentro del concepto de actividad o de evento. De acuerdo con Clements (2006: 170), las actividades corresponden a procesos, es decir, a los adjetivos en sentido activo-dinámico, y los eventos serían situaciones similares a las de los adjetivos en sentido estativo. De la misma manera que Vañó-Cerdá y Fogsgaard, Clements (*ibid.*) considera los adjetivos describen una situación por la que no se ha tenido que cumplir ningún proceso o eventos como es el caso de los adjetivos

² Con respecto al término estativo cabe aclarar que el mismo Vañó-Cerdá (1980-49) dice explícitamente que esta palabra no existe en la lengua española, o que por lo menos no figura en diferentes diccionarios que ha consultado. A pesar de ello, se decide a utilizar estativo como la denominación de adjetivos que carecen la cualidad de activos.

estativos: “mortal, inmortal, los adjetivos de nacionalidad e inteligente”. Además, observa que los adjetivos que indican procesos implican una situación dinámica inherente a ellos mismos, por ejemplo:” bautizado, levantado, acostado, etc” (*ibid.*). Con respecto a la estabilidad en el tiempo que expresan los adjetivos de ambos tipos, considera que los que implican eventos, los llamados estativos, son los más estables y, por ende, los que más perduran en el tiempo.

Por el contrario, los adjetivos del grupo activo-dinámico tienden a ser más inestables (*ibid.*). Sobre esta clasificación se basan las hipótesis confirmadas de la teoría de Clements (*ibid.*). La primera hipótesis se refiere a la carencia aspectual del verbo *ser*, y que, en consecuencia funcionaría con adjetivos que implican un evento, es decir, los adjetivos estativos. Por esta razón, Clements (*ibid.*) considera que este tipo de adjetivos funciona solo con el verbo *ser*, como observamos en el siguiente ejemplo:

(20) “El ser humano *es* mortal/**está* mortal.” (*ibid.*)

La segunda hipótesis confirmada por Clements (*ibid.*) es la contrapartida de la anterior, es decir, que los adjetivos que implican una actividad o el resultado de un proceso funcionan con el verbo *estar*, ya que es un verbo con carga aspectual e indica situaciones resultantes de eventos.

(21) “La niña *está*/**es* levantada.”(*ibid.*)

La tercera hipótesis confirmada (Clements 2006: 171) indica que los adjetivos que implican procesos son compatibles tanto con *ser* como con *estar*, o con ninguno. Pongamos como ejemplo el adjetivo “sincero”, al que nos hemos referido anteriormente:

(22) “Luis *fue/estuvo* sincero.” (*ibid.*)

Por lo tanto, podemos decir que al analizar los adjetivos que acompañan *ser* y *estar* teniendo en cuenta el estado y la estabilidad en el tiempo, podemos observar que los mismos se dividen entre aquellos que implican un evento sin transitar un proceso, el resultado de un proceso o lo que aluden aun evento, y en cada caso, se le atribuye *ser*, *estar* o ambos.

A manera de observación final sobre el tema tratado en este apartado, nos parece pertinente incluir una reflexión de Luján (1981: 176) sobre los adjetivos en sentido estativo. Según Luján (*ibid.*), quien en su análisis contempla en su mayoría los adjetivos en sentido estativo, la diferenciación entre ellos tiene lugar cuando se considera el aspecto perfectivo e

imperfectivo. Es decir, que los adjetivos pueden aparecer en una u en otra estructura siguiendo esta composición léxica:

(23) "Ser obeso [+ adjetivo + estativo – perfectivo]" (*ibid.*)

(24) "Estar obeso [+ adjetivo + estativo+ perfectivo]" (*ibid.*)

Los ejemplos anteriores señalan que cuando los adjetivos demuestran estados perfectivos forman una estructura léxica con *estar*, y por el contrario, cuando se usan con *ser*. Esta observación de Luján (*ibid.*) se correlaciona con la expuesta anteriormente por Clements (2006: 170) sobre la estabilidad en el tiempo de *ser* y *estar*, que está conectada directamente con la aspectualidad marcada de *estar* y la carencia aspectual de *ser*.

En el sentido indicado por Clements (*ibid.*), Luján (1981: 177-179) afirma que los predicados con ambos verbos implican matices temporales claramente marcados por el aspecto, y lo representa de la siguiente manera, siempre refiriéndose a los adjetivos estativos:

Estado perfectivo: [+adjetivo + estativo + perfectivo] : $x \in A$ en un tiempo t_1

Estado imperfectivo: : [+adjetivo + estativo - perfectivo] : $x \in A$ en un tiempo $t_1... t_2 ...$

Ilustración 5: estado perfectivo e imperfectivo relacionado con el aspecto de *ser* y *estar* (Luján 1981: 178)

De manera que los predicados con *estar* expresan un estado en un tiempo determinado y los predicados con *ser* implican un estado que se prolonga en el tiempo. Por lo tanto, esta perspectiva de análisis demuestra que ambos verbos expresan tiempo y aspecto de diferente manera y consecuencia, ambos verbos conllevan en sí mismos una expresión temporal que está marcada por el aspecto inherente a cada uno.

En resumen, Luján (*ibid.*) considera que el aspecto perfectivo de los predicados con *estar* son válidos a uno o varios tiempos o momentos de los predicados imperfectivos de *ser*. Si aplicamos este razonamiento a las frases que hemos mencionado anteriormente, obtendremos los siguientes resultados:

(25) "Juan es obeso, pero ahora no está obeso."

$A(x) t_1... t_2 ...t_3...$, pero ahora $A(x) t_1$

Ilustración 6: predicados imperfectivos con *ser* (Luján 1981: 178)

De esta manera, la caracterización semántica nos permite comprender que los predicados con *ser* de aspecto imperfectivo contienen determinados tiempos o momentos de los predicados con *estar* de aspecto perfectivo.

3.4.4 Concordancia y coerción aspectual

Además de todo lo expuesto anteriormente, Silvagni (2017: 129) examina la entre distribución de los PI y PE en relación con *ser* y *estar* la perspectiva de la correspondencia que existe entre los dos verbos y los dos tipos de predicado y, en consecuencia, lo considera un “fenómeno de concordancia”. En otras palabras, el lingüista afirma que existe una relación de correspondencia entre el predicado en función atributiva y el verbo copulativo (*ibid.*).

Silvagni (2017: 130) explica que *ser* está vinculado a predicados que resaltan las cualidades de los individuos debido a su vacuidad semántica, es decir, que el verbo *ser* alude a las propiedades intrínsecas de individuos sin variar sus características propias (26), y de este modo, tiene lugar una predicación que tiene como objetivo realizar una descripción, por ende constituye una predicación del tipo PI (*ibid.*). Asimismo, Silvagni(*ibid.*) afirma que *ser* no es apto para formar parte de predicados de estado, ya que no expresa ni estado, ni la manifestación del mismo.

(26) *ser* bajito

(27) **ser* agotado

Al contrario, *estar* posee las características de un predicado de estado, ya que expresa estado y es “sinónimo de verbos como “sentirse, hallarse” (28) (*ibid.*). Además, el autor señala que los predicados de estado pueden originar descripciones de estado de un sujeto PE, así como también en predicados del tipo PI, y de esta manera, se pueden considerar estos predicados también como estados (29) (*ibid.*).

(28) *estar* agotado.

(29) *estar* bajito.

En consecuencia, Silvagni (*ibid.*) afirma que la diferenciación entre *ser* y *estar* debe considerarse desde una perspectiva semántica, ya que aunque le querramos atribuir una característica discursiva y condicionarla a diferentes situaciones comunicativas, en frases con el adjetivo agotado, por ejemplo, Ana *es agotada, no es una frase gramaticalmente correcta a

pesar de que intentemos contextualizarla en una situación en particular. Por lo tanto, el autor concluye que la sintaxis obliga a respetar patrones exclusivos para *ser* y *estar*, en una palabra, existen restricciones propias del verbo *ser* que no permiten que forme parte de PE (*ibid.*).

Sin embargo, Silvagni (2017: 130) considera que hay circunstancias en las cuales el contexto comunicativo juega un papel esencial en la formación de PE con función atributiva y calificadora, como lo demuestra en sus ejemplos (30) y (31):

(30) “Ana, ¡contrólate! Últimamente estás muy verdulera.” (*ibid.*)

(31) “Estos días estás muy oriental.” (*ibid.*)

Por consiguiente, Silvagni (*ibid.*) observa que en (31) y (32) es elemental manejar los códigos de esas situaciones comunicativas en particular para describir correctamente el mensaje que el emisor quiere transferir a su interlocutor. Además, el autor enmarca esta situación en la que los adjetivos calificativos pueden entenderse como estados, a saber, formando parte de PE como un caso de “coerción aspectual”, de manera que *estar* podría considerarse un componente de la sintaxis con el poder de manipular la interpretación de un PI, predicados que por su naturaleza propia describen propiedades inherentes a individuos, y así decantar en la interpretación o sentido de un predicado que expresa estado (PE) como lo indica con el ejemplo (32) (*ibid.*):

(32) “Ana está guapa con esos pendientes.” (*ibid.*)

De ahí que Silvagni (*ibid.*) concluye que el fenómeno de la coerción aspectual es el pilar en el que basan las posturas discursivo-pragmáticas.

Por otro lado, Silvagni (2017: 132) hace un análisis profundo con respecto al comportamiento de los sustantivos cuando se combinan en estructuras con el verbo *estar*. Según su línea de investigación, los sustantivos más aptos son los que permiten una interpretación “valorativa” de las frases que forman (*ibid.*). A manera ilustrativa, el autor pone como ejemplo el sustantivo “niño”, y como podemos apreciar en el ejemplo (33) cumple con la función claramente nominal de la sustantivación, mientras que en (34) asume un rol visiblemente “valorativo”. Además, Silvagni (*ibid.*) concluye que este tipo de construcciones del verbo *estar* con sustantivos susceptibles de una interpretación valorativa tienden a parecerse sintácticamente a los adjetivos calificativos. A pesar de que lo ejemplifica con el sustantivo “niño”, Silvagni (*ibid.*) remarca que los sustantivos más susceptibles de expresar valoración son los que designan profesiones, ya que atribuyen matices sociales y culturales específicos relacionados a cada oficio u ocupación, como hemos visto anteriormente.

(33) “Tiene nombre de niño, pero es niña.” (*ibid.*)

(34) “Ana está tan niña que no la soporto.” (*ibid.*)

Por lo tanto, el objetivo de Silvagni (2017: 135) es demostrar que los sustantivos que aparecen acompañando a *estar* son adjetivos, es decir, que en el “uso adjetival” de los sustantivos, como en (34) se pueden incluir en estructuras atributivas con *estar*.

En definitiva, Silvagni (2017: 137) afirma que la distribución de *ser* y *estar* no se puede reducir exclusivamente a posturas de carácter discursivo, ya que la fundamentación de dicha distribución se justifica aplicando una perspectiva semántica basada en la predicación de individuo y de estado. Si bien existen situaciones comunicativas en la que impera la necesidad de expresar una característica con el verbo *ser*, o un estado con el verbo *estar*, la elección de uno u otro verbo *ser* realiza teniendo en cuenta y siguiendo un criterio meramente semántico, en el que significado aspectual de cada verbo es determinante para la conmutar la selección (Silvagni 2017: 138).

Por su lado, Fernández Leborans (1995: 259) afirma que el aspecto no es el rasgo exclusivo que diferencia a *ser* [- perfectivo] y *estar* [+ perfectivo], ya que considera que *estar* no es un verbo que exprese estrictamente “perfectividad” o circunstancias perfectivas.

Por el contrario, Fernández Leborans (*ibid.*) considera que *estar* no posee la característica aspectual perfectiva propiamente dicha, sino que sería “aspectualmente durativo neutro”, pero acepta “predicados aspectuales marcados”, es decir, tanto predicados perfectivos como imperfectivos. En cambio *ser* carece de esta facultad, ya que sus predicaciones son insensibles al aspecto (*ibid.*).

3.5 La modificación de un estado

Antes de dedicarnos de lleno a explicación de la distinción de *ser* y *estar* por medio de las características aspectuales, nos parece oportuno incluir los análisis llevados a cabo por Luján (1981: 165) en lo que se refiere a las relaciones semánticas de modificación y sinonimia como punto de partida al aspecto perfectivo e imperfectivo incluido en cada verbo.

Luján (*ibid.*) considera que la explicación de la distinción entre *ser* y *estar* se encuentra en el discernimiento apropiado entre el aspecto perfectivo e imperfectivo de ambos verbos, y para cumplir ese efecto, parte de la explicación sobre la naturaleza y características semánticas de ambos predicados. De acuerdo con Luján (*ibid.*), *ser* ocurre en predicados transitivos e intransitivos, mientras que *estar* solo aparece en predicados intransitivos. Asimismo, todos los

adjetivos y la mayoría de los participios son transitivos, pero la distinción para utilizar uno u otro se basa en el aspecto [+/- perfectivo]. Por lo tanto, los predicados atributivos que indican estados perfectivos tienen que ocurrir con *estar*, mientras que los predicados atributivos que indican estados imperfectivos deben ocurrir con *ser*. De igual modo, Luján (1981: 166) observa que las características semánticas asignadas al estado incluyen las de temporal para los estados perfectivos y atemporal para los estados imperfectivos. Por esta razón, considera que a través de las últimas décadas no se ha analizado de manera apropiada la distinción de *ser* y *estar* considerando el aspecto [+/- perfectivo]. Así, Luján (*ibid.*) retoma la idea de Gili Gaya (1985), a quien mencionamos anteriormente, para explicar la distinción del aspecto [+/- perfectivo] como resultante en modificación. Dicho de otra forma, Luján (*ibid.*) implica que la modificación sería la relación semántica que podría distinguir un estado de lo que no lo es. En este sentido, Luján (1981: 167) observa que según lo anterior los predicados con *estar* constituyen estados que son susceptibles de modificación. Sin embargo, considera que esta postura hecha por numerosos lingüistas no es del todo correcta, como ella misma lo ejemplifica con el adjetivo “muerto”, que requiere el verbo *estar* pero no necesariamente indica un estado temporario susceptible de modificación. Por el contrario, si “muerto” indicara una característica que no puede modificarse, es decir, que no cambia tendría que usarse *ser* en lugar de *estar*.

(35) “**es* muerto y enterrado hace mucho tiempo.” (*ibid.*)

Como hemos señalado previamente, Luján (1981: 168) sostiene que la gramática tradicional también ha fallado en el tratamiento que le ha dado a los predicados nominales, y en considerar que el adjetivo que le sigue al verbo *estar* expresa el estado del sujeto de la oración. Además, observa que esta idea es insuficiente, por ejemplo, con algunos participios y con los adjetivos que expresan estado, ya que solo funcionan con *estar* y no con *ser*. A este respecto, Luján (1981: 169) considera procedente la teoría de Roldán (1974) quien define la noción de estado como toda situación modificable o posible de cambio.

De esta manera el ejemplo (35) que implica un cambio evidente de estado:

Verbo	Predicado de <i>estar</i>	Modificación de estado
morir	<i>estar</i> muerto	Cambio de estado/transición al estado de muerte

Ilustración 7: Modelo transición a un nuevo estado (Luján 1981: 170)

De acuerdo con Luján (*ibid.*) el concepto de modificación de estado es conveniente para analizar casos complicados como los del adjetivo “muerto”, que por sí mismo implica una

modificación radical, la de morir. Sin embargo, la relación semántica de modificación también presenta sus limitaciones, porque no es posible aplicarla de manera exclusiva a todos y cada uno de los casos. Es decir, que si aplicáramos esta noción que se ha discutido hasta ahora tendríamos como resultado que *estar* describe estados y que *ser* es todo el resto. Sin embargo, tratar de extender esta idea a todo lo existente nos llevaría, según Luján (1981: 170), a pensar que todo el universo está sujeto a modificación. En consecuencia, la autora afirma que el hablante nativo no se cuestiona qué tipo de situaciones están sujetas a modificación y cuales no, y que, por ejemplo, emite predicados locativos y atributos en situaciones que, por lo general, no están sujetas a modificación, como las siguientes:

(36) “Las estrellas están alejadas de la tierra.” (*ibid.*)

Lo mismo sucede con predicados más simples o generales:

(37) “Ana está siempre enojada.” (*ibid.*)

En otras palabras, estos ejemplos demuestran que estas situaciones no están sujetas ni a presente ni futuras modificaciones, por el contrario, representan características inherentes a los objetos e individuos. Por lo tanto, según Luján (*ibid.*), la posibilidad de cambio no es algo que el hablante sepa de antemano o automáticamente.

En definitiva, Luján (1981:171) concluye que el verbo *ser* no es incompatible con la modificación de estado, si tomamos ejemplos como el siguiente:

(38) “Ana es joven.” (*ibid.*)

En este caso, la juventud es algo que inevitablemente se modificará con el tiempo. Y, como contrapartida, el estado que expresa el verbo *estar* tampoco está sujeto a modificación, como se puede observar en (39):

(39) “Ana está soltera y se quedará soltera toda la vida.” (*ibid.*)

Según Luján (*ibid.*) el concepto de modificación de estado no aplica a todos los casos y situaciones, y por lo tanto, se podría aplicar parcialmente a determinados casos pero no sería el método más recomendable para elaborar una explicación válida y contundente que aclare la confusión en el uso de *ser* y *estar*.

3.6 Relación semántica de sinonimia y polisemia

En otro orden de cosas, una explicación alternativa que propone Luján (1981:172) es considerar los adjetivos y participios que aceptan *ser* como una subclase de los que aceptan *estar*. Además, observa que los adjetivos y participios que aceptan *ser*, por lo general, aceptan *estar* también, Sin embargo, los que están restringidos a *estar* no aceptan el verbo *ser*. Se pueden tener en cuenta los siguientes casos :

(40) “Ser /estar cortés.”(*ibid.*)

(41) “Estar bien /*ser bien.” (*ibid.*)

Por lo tanto, en los casos en los que los adjetivos y participios que admiten ambos verbos, podemos decir que *ser* y *estar* estarían manteniendo una relación semántica de sinonimia, con algunos matices. Visto de otro modo, también podríamos decir que la naturaleza misma de los adjetivos es la que genera la sinonimia entre *ser* y *estar*. Sin embargo, la implicancia recíproca que indica la sinonimia no es válida en determinados casos, por ejemplo:

(42) “Ana es hermosa porque está hermosa \neq Ana está hermosa porque es hermosa.” (*ibid.*)

Asimismo, en varios casos la sinonimia se convierte en contradictoria en lugar de aproximar o equiparar los significados de los verbos:

(43) “Juan está alegre, pero no es muy alegre \neq Juan es muy alegre, pero nunca está muy alegre.”(*ibid.*)

Debido a que la sinonimia o correspondencia no funciona exitosamente en todos los casos, el segundo argumento del ejemplo anterior no resulta ilógico. De este modo, con todos estos ejemplos, Luján (*ibid.*) rectifica que todos estos casos confirman que *ser* y *estar* son solo parcialmente sinónimos, y que el verbo *ser* es suficiente para *estar*, pero no al revés.

Sin embargo, la relación semántica de sinonimia no funciona para sustituir los adjetivos que aceptar *estar* por los de *ser*, como se ejemplifica a continuación (Luján 1981: 182):

(44) “Estar lleno \rightarrow **ser* lleno” (*ibid.*)

(45) “Estar solo \rightarrow **ser* contento”(*ibid.*)

las acciones. Según Clements (2006: 163), “animacy” o la capacidad animada o inanimada de los sujetos es el rasgo determinante para distinguir pragmáticamente ambos verbos. Así, Clements (*ibid.*) lo ejemplifica con la siguiente frase, que sin una descripción contextual muy específica, constituye una rareza en español:

(50) “María *está* venezolana.” (*ibid.*)

Las nacionalidad se designan con el verbo *ser*, y *estar* en este caso es inaceptable sin una contextualización amplia y pertinente (*ibid.*). Asimismo, los individuos animados están concebidos como fijos o estáticos con respecto a un sitio, en cambio, los inanimados no están considerados como fijos con respecto a un espacio (Luján 1981: 187). Es decir, que el verbo perfectivo es el indicado cuando nos referimos a individuos animados, como lo podemos observar en el siguiente ejemplo:

(51) “Los niños *están* afuera.” (*ibid.*)

Los objetos inanimados sin movimiento pueden ser considerados como fijos con respecto a un punto en el espacio sin estar delimitados por un tiempo determinado, por lo tanto, se pueden usar las dos cópulas:

(52) “El baño *es/está* allí.” (*ibid.*)

Sin embargo, según afirma Luján (*ibid.*) y lo demuestra con el siguiente ejemplo, para objetos inanimados con movimiento se usan las mismas reglas que para objetos animados, es decir, que estos predicados de lugar requieren la cópula perfectiva.

(53) “Los libros **son/están* en el estante.” (*ibid.*)

En relación con lo anterior, existen una clase ambigua de sustantivos que indican tanto eventos como objetos físicos, por ejemplo, “discurso, conferencia, concierto” (Luján 1981:188). Si están dentro de una estructura con *ser* denotan un evento, y si por el contrario, se incluyen en un predicado perfectivo, se refieren específicamente a un sujeto:

(54) “El discurso *es* allí.” (*ibid.*) = evento

(55) “El discurso *está* allí.” (*ibid.*) = referencia a un sujeto

De esta manera, el predicado imperfectivo es compatible con el significado de evento, mientras que el perfectivo va acorde con la situación en particular de un sujeto.

Por lo tanto, esta perspectiva acepta la flexibilidad de *ser* y *estar* como combinable con diferentes clases de adverbios de frecuencia que denotan características delimitadas en el tiempo, y que requieren predicados perfectivos, y como consecuencia, se incluyen en predicados con *estar* y resulta inadecuado en un predicado imperfectivo, como lo ejemplifica Luján (*ibid.*) con las siguientes frases:

(56) “*Es/está* callada” vs. “**Fue* callada tres veces” vs. “*Estuvo* callada tres veces” (*ibid.*)

Es decir, que en cuanto le añadimos el adverbio de frecuencia y por consiguiente, lo limitamos en el tiempo, los predicados con *ser* resultan inadecuados (Luján 1981: 189).

Sin embargo, ambos predicados son posibles con adverbios de tiempo, como en el siguiente ejemplo:

(57) “*Fue* callada antes.” (*ibid.*)

(58) “*Estuvo* callada antes.” (*ibid.*)

En las frases adjetivas, ambas cópulas pueden combinarse con participios. El predicado imperfectivo más participio resulta en una frase en voz pasiva y al que se le puede adicionar un complemento agente :

(59) “La carta *fue* escrita ayer por María.” (Luján 1981: 195)

Los participios adjetivales también pueden combinarse con los predicados del verbo *estar*, pero no admiten complementos, como podemos observar en el siguiente ejemplo:

(60) “La carta *estuvo* escrita ayer *por tu hermana.” (*ibid.*)

En este sentido tenemos que distinguir los participios adjetivales de los participios adverbiales. Los primeros concuerdan en género y número con el sujeto, mientras que los últimos, tiene una terminación invariable. Es decir, que los participios adverbiales se comportan como adjetivos

y pueden ser modificados por otros adjetivos, lo que no sucede con los participios verbales, como se muestra en los siguientes ejemplos:

(61) José *está* muy agotado/atareado/despistado.

(62) José *es* *muy agotado/atareado/despistado.

Por lo tanto, tratar de analizar la diferencia entre *ser* y *estar* solo teniendo en cuenta el contraste entre las cualidades esenciales/existenciales y las de modificación resulta una visión incompleta para dilucidar la encrucijada tan compleja de la distinción entre los verbos. Dicho de otro modo, tan solo basta observar todos los ejemplos incluidos anteriormente para comprobar que las relaciones semánticas de la sinonimia, polisemia e incluso la modificación como justificación del cambio de estado resultan insuficientes para aplicarlas a todos los casos.

De modo que, el criterio aplicable a la selección de uno u otro verbo conlleva un análisis del aspecto [+/-perfectivo] teniendo en cuenta funciones semánticas aspectuales concernientes a cada uno de ellos. Los predicados con *estar* son perfectivos, es decir, que están delimitados a un periodo de tiempo (Luján 1981: 201). Por su lado, los predicados con *ser* son imperfectivos, lo que significa que su referencia temporal se relaciona con un periodo de tiempo indeterminado. La diferencia con respecto a la temporalidad de *ser* y *estar* queda clara si nos atenemos a la categoría semántica de la sinonimia parcial entre ambos verbos, lo que también sirvió para aclarar otros aspectos inherentes a la dicotomía, a saber, verbos que denotan cambios de estado, relacionados léxicamente con adjetivos y participios. En definitiva, al tener en cuenta el aspecto de los verbos se ve claramente la diferencia entre los participios utilizados en predicados perfectivos e imperfectivos.

De igual manera, Roldán (1974: 69) afirma que la distinción entre *ser* y *estar* es semántica. La autora explica que *ser* “significa existir” y que precisamente esta es la palabra utilizada para señalar la existencia de un sujeto, por ejemplo, en frases como “Hoy es viernes” (*ibid.*) En otras palabras, en este ejemplo *ser* implica existir porque representa que “el día viernes existe por todo el término y longitud temporal del mismo día viernes” (*ibid.*). Y, de igual modo que los ejemplos proporcionados por Luján más arriba, Roldán (1974: 70) afirma que el significado de existencia se extiende a situaciones en las que hay una identificación intrínseca con un determinado predicado, un adjetivo, participio o sustantivo. Otro caso similar es el de las definiciones o afirmaciones genéricas, es decir, en las que se identifica y describe un determinado sujeto u objeto. Y por último, Roldán extiende el significado de existencia a los eventos, que considera uno de los aspectos más difíciles de explicar en la clase de ELE, por

consiguiente, uno de los aspectos más problemáticos de comprender como hablante de otras lenguas (*ibid.*). El verbo *estar* usado intransitivamente, es decir, solo en estructuras con adverbios indica la presencia de un sujeto en un lugar y tiempo específicos, como en:

(63) “Argentina está en Sudamérica.” (*ibid.*)

Este ejemplo podría llevar a pensar al hablante no nativo que como Argentina es un territorio fijo, se confunde con la idea de permanencia asociada con el verbo *ser*. Sin embargo, Roldán (*ibid.*) afirma que la idea de permanencia se afirma en este ejemplo ya que *estar* no anula la característica semántica de permanencia, sino que la enfatiza al matizarla como permanencia por ahora. Esta postura se puede relacionar con la idea de posible modificación expresada anteriormente (Luján 1981: 163) en la que los predicados perfectivos + adjetivos/+ participios adjetivales tienen la facultad de expresar un estado o condición por un tiempo específico en una oración (Roldán 1974: 70).

4. Teorías discursivo - pragmáticas

En esta parte de la tesina nos dedicaremos a exponer las posturas que se inclinan en explicar la problemática de *ser* y *estar* como un fenómeno meramente discursivo. Según estas posturas, lo que determina la elección de uno u otro verbo es la “voluntad comunicativa del hablante” y, siguiendo a Silvagni, en la actualidad, la postura discursiva más contundente es la liderada por Maiernborn (Silvagni 2017: 126), quien en su estudio realizado en 2005 se opone explícitamente a que la distinción entre *ser* y *estar* pueda explicarse por medio de teorías de corte semántico, y por el contrario, se inclina por una justificación basada en el discurso. Dicha justificación se basa en dos pilares fundamentales que sirven de sustento para la postura radicalmente pragmática de Maiernborn (2005), y que como observaremos, difiere drásticamente de las posturas de corte semántico que detallamos en las secciones anteriores.

El primer argumento afirma que *ser* y *estar* tienen el mismo significado (Maiernborn 2005: 155; 167), es decir, que no hay discrepancia a nivel semántico entre ambos verbos. Asimismo, la autora compara la semántica de *ser* y *estar* con la de otros verbos en otros idiomas, por ejemplo, del verbo “to be” del inglés, y del verbo “sein” en alemán, ya que en estos idiomas solo un verbo expresa la idea de *ser* y *estar* si los consideráramos semánticamente iguales. El segundo pilar de la teoría de Maiernborn (2005: 171;174) se basa en que *estar* es una variante de *ser* y

que es totalmente dependiente de la situación discursiva. En otros términos, el hablante al utilizar el verbo *estar* limita su intención comunicativa a una situación específicamente definida y establecida de manera previa al discurso. De este modo, la restricción puramente mental del hablante se ve arraigada a una preconcepción intelectual en la mente del individuo. Dicha restricción no está presente en la mente del hablante cuando usa el verbo *ser* (Maienborn 2005:157). Asimismo, la lingüista refuta de manera radical las posturas basadas en las dicotomías tradicionales, es decir, las que esclarecen la distinción de las cópulas basándose en las dicotomías temporal vs. permanente y accidental vs. existencial (*ibid.*). Más adelante en este trabajo nos referiremos en detalle a estas dicotomías y desarrollaremos detenidamente los diferentes análisis e investigaciones que se han realizado sobre estas clásicas oposiciones (véase página 37).

De acuerdo con Maienborn (2005: 160), basar la distinción de las cópulas en las dos dicotomías anteriormente mencionadas es erróneo, puesto que la línea fronteriza yace en la perspectiva del hablante con respecto a una situación comunicativa específica y, en consecuencia, no se corresponde con la idea de que la distinción entre *ser* y *estar* pueda ser fundamentada en la manera en la que los individuos conciben el mundo. Según Maienborn (*ibid.*), basar la distinción de las cópulas en el uso de adjetivos calificativos, es decir, en el sentido permanente/temporario o accidental/existencial que expresen los mismos es una visión totalmente equivocada. La autora lo demuestra por medio de un ejemplo del lingüista Querido (1976: 343- 66) en el que se plantea encrucijada *ser* y *estar* por medio de una situación hipotética, pero altamente práctica. Los ejemplos que Maienborn adopta de Querido (*ibid.*) tratan de un botánico que descubre una nueva especie de árboles amazónicos cuyas hojas son amarillas. Sin embargo, al ser una especie totalmente nueva, a la hora de apuntar sus descubrimientos el botánico se ve inmerso en el siguiente dilema:

- a) si apunta que las hojas son amarillas, asume que una propiedad intrínseca de las hojas es *ser* de color amarillo;
- b) si apunta que las hojas *están* amarillas, entonces el botánico basará su conclusión en una experiencia sensorial relacionada con una evidencia inmediata.

Según Maienborn (2005: 162), en b) no es posible implementar las distinciones permanente/temporario o accidental/existencial, ya que lo que está en juego no es como los individuos ven el mundo, sino la perspectiva de un individuo aislado con respecto a un discurso determinado. En consecuencia, Maienborn (*ibid.*) asume que si en b) el hablante usa el verbo *estar* para referirse a evidencia inminente, por lo tanto, *estar* también puede ser utilizado para expresar características esenciales, lo que denomina “discovery interpretation of estar”, o

interpretación a base de descubrimiento del verbo *estar* (Maienborn 2005: 160-61). En relación con este último concepto, Maienborn (2005: 167) afirma que el hablante al usar *estar* se refiere a un tema en particular, “topic situation”, mientras que al utilizar *ser* se mantiene imparcial con respecto a ese tema en especial. De esta manera, la autora concluye que *estar* es la variante discursiva de *ser*, y que *estar* aparece en el discurso por la dependencia léxica con *ser*, en una situación o tema en particular (Maienborn 2005: 175).

Debido al carácter transgresor de la postura de Maienborn (*ibid.*), nos dispusimos a buscar opiniones semejantes a la de la autora, y efectivamente, encontramos evidencia de ideas similares en trabajos realizados a principios del siglo pasado, lo cual nos confirma que las explicaciones de corte pragmático han influido en las indagaciones de los lingüistas desde el principio de los estudios realizados sobre el tema. En un artículo pionero en la investigación de la distinción entre las cópulas, Andrade (1919: 19) argumenta que resulta poco práctico explicar la diferencia entre *ser* y *estar* refiriéndose al concepto de permanencia, es decir, que el verbo *ser* expresa situaciones permanentes y, por el contrario, el verbo *estar* se emplea en condiciones transitorias. Según Andrade (*ibid.*), el concepto de permanencia no constituye una explicación conveniente ya que encarna una alta complejidad de interpretación por parte de los estudiantes de ELE. Por ejemplo, en la frase “él es joven” el estudiante de ELE podría confundirse ya que en muchas de las explicaciones gramaticales no se define claramente qué se entiende por permanencia asociada con el verbo *ser*, y de este modo, podría plantearse que la idea de juventud es en principio temporaria, pero, relativamente más permanente que el concepto de enfermedad o cansancio. En este sentido, Andrade (1919: 21) aclara el significado de permanencia como la situación que sucede en un índice constante indefinidamente en el tiempo. (*ibid.*). Por el contrario, Andrade (*ibid.*) comprende el sentido del verbo *estar* como percepción inmediata y lo ejemplifica con la siguiente frase dicha espontáneamente durante una cena:

(64) “¡Qué buena está la sopa!” (*ibid.*)

El autor explica que (64) no se refiere a que la sopa *está* temporariamente rica o que el gusto es delicioso, o que es una característica accidental de las sopas, sino a que la sopa sabe bien.

Por el contrario, si hubiera dicho (65) la intención habría estado dirigida no al sabor de la sopa, sino a sus propiedades medicinales.

(65) “¡Qué buena es la sopa!” (*ibid.*)

Por lo tanto, Andrade (1919: 22) concluye que la base de la distinción entre nuestros dos verbos se basa en que *estar* se asocia con los sentimientos característicos que acompañan a las percepciones y sus representaciones, mientras que *ser* está relacionado con conceptos y juicios

o sentencias. De este modo, describe las situaciones típicas en las que el profesor debería instruir el uso del verbo *estar*, por ejemplo: para expresar cómo luce, sabe o se siente alguna situación u objeto, cuando el objeto, persona o cosa está sujeto a cambio o modificación (Andrade 1919: 23). Asimismo, aconseja el uso de *ser* en las siguientes situaciones: cuando se habla del carácter de una persona, cosa o elementos, para clasificar personas u objetos y para el uso de la voz pasiva (*ibid.*).

Del mismo modo, Gili Gaya (1985: 60) afirma que la finísima diferencia entre los usos de *ser* y *estar* es uno de los temas más difíciles de explicar a estudiantes de la lengua española cuya lengua materna solo admite un verbo en las situaciones en las que en español usamos *ser* o *estar*: “[p]orque no siendo claramente perceptibles los límites entre lo permanente y lo transitorio, deja la interpretación de cada caso a la apreciación subjetiva, infalible dentro de la sensibilidad lingüística española, pero oscura y vascilante fuera de ella.” (*ibid.*)

Así, Gili Gaya (1985: 62) sostiene que la selección de *estar* se basa en la noción de experiencia directa en relación con cambios en acciones o situaciones, es decir, cuando emitimos enunciados basados en juicios producto de nuestra experiencia directa. Por ejemplo, al ver el cambio físico de un niño que ha aumentado su estatura la primera reacción directa al ver ese cambio es decir “*está* alto”. Lo mismo sucede al mantener la experiencia sensorial del tacto con la nieve, en ese caso se diría “la nieve *está* fría”, porque la persona que emite esta frase ha tocado la nieve y ha experimentado sin intermediarios, de manera directa y tangible que efectivamente “la nieve *está* fría”. Por el contrario, Gili Gaya (1985: 63) afirma que la cópula *ser* se utiliza en casos en los que no está vinculada con la experiencia directa o inmediata del hablante, y por consiguiente, expresa el contraste entre experiencia directa y no directa con los siguientes ejemplos:

(66) “El agua es transparente” (*ibid.*)

En este caso, (66) significa que el agua es transparente en general y, por lo tanto, no está relacionada con nuestra experiencia inmediata.

Por ejemplo, “el agua de este lago puede estar transparente o turbia” (*ibid.*), es decir, de acuerdo con mi experiencia directa al observar ese lago en particular llego a la conclusión de que el agua presenta las características de transparencia o suciedad.

Por su parte, Franco y Steinmetz (1983: 176-184) adoptan también una perspectiva pragmática para explicar la distinción de *ser* y *estar* con adjetivos calificativos. Luego de hacer un análisis exhaustivo de diferentes posturas a lo largo de la historia de la investigación sobre

los intentos de generar reglas o teorías lingüísticas destinadas a reducirlos y, preferentemente, a eliminarlos. De este modo, al querer eliminar los contraejemplos y establecer una regla que ponga fin a la confusión, los lingüistas han creado listas con adjetivos calificativos que acompañan a *ser* o a *estar*. Sin embargo, según Franco y Steinmetz (1983: 179) lo que se ha logrado no es una lista ilustrativa con dos grupos de adjetivos calificativos, uno para *ser* y otro para *estar* respectivamente, sino que los filólogos se han visto obligados a incluir un “grupo problemático” que incluye adjetivos como “bonito, joven, gordo, pobre, elegante, alto, rico, feliz, viudo, soltero”, etc; debido a la naturaleza intrínseca de estos adjetivos en particular, puesto que aceptan ambos verbos. Por lo tanto, Franco y Steinmetz (*ibid.*) sostienen que una explicación solo basada en los factores externos es insuficiente para aclarar la confusión provocada por el grupo problemático. Sin embargo, si se avala el punto de vista interno y subjetivo del hablante, los estudiantes de ELE tendrían la posibilidad de experimentar de manera similar a un hablante nativo las perspectivas y mecanismos internos que se llevan a cabo en la mente de un hispanohablante al momento de decidir entre uno u otro verbo. De este modo, la selección del verbo adecuado para un adjetivo calificativo determinado depende tanto de un componente externo u objetivo, es decir, las reglas creadas para seleccionar correctamente *ser* o *estar* según cada caso particular, y un componente subjetivo, combinado con la percepción del hablante del mundo externo (*ibid.*).

Otro aspecto esencial que Franco y Steinmetz (1983:180) exponen en su teoría para completar su idea sobre una explicación basada en una postura pragmática es la característica de comparación y contraste que indican ambos verbos. Los autores consideran que *ser* y *estar* aparecen mayoritariamente en estructuras que indican comparación, cada uno de una manera diferente como se explica a continuación.

El verbo *ser* indica la comparación (---c--->) de un objeto o individuo consigo mismo (x) y con lo que ese objeto no es, es decir, con el mundo exterior (y) (*ibid.*).

El verbo *estar* indica una comparación (---c--->) de un objeto o individuo consigo mismo (x)(*ibid.*) A modo de ejemplo, Franco y Steinmetz (*ibid.*) esquematizan la situación de uno de los adjetivos calificativos problemáticos mencionados anterioremente:

(67) “María *es* bonita. (María en comparación con otros individuos)” (*ibid.*)

x----c---->y

(68) “María *está* bonita: (María en comparación consigo misma en otro momento)” (*ibid.*)

x---c---> x

En (67) el hablante utiliza su conocimiento del mundo para compararla con otros individuos de su misma especie. Sin embargo, en (68) el hablante compara a María con la idea que tenía de María en otro momento de su vida, o si no la hubiera conocido o visto antes de emitir ese enunciado, la compara con la preconcepción mental que tenía de María (Franco y Steinmetz 1938: 180). Además, en este caso se ve claramente la idea de temporalidad expresada por el verbo *estar*, que no está presente en el ejemplo con *ser*, por lo tanto, los autores intuyen que en base a esta dualidad se ha estipulado la dicotomía permanencia/temporalidad. Es precisamente en este momento de la discusión que Franco y Steinmetz (*ibid.*) proponen una regla para sistematizar el uso de los contraejemplo o excepciones, es decir, el grupo problemático de los adjetivos calificativos. En la siguiente tabla exponemos de manera esquemática la concepción elaborada por Franco y Steinmetz (*ibid.*) que tiene como objetivo dilucidar la confusión entre *ser* y *estar* a la hora de optar correctamente por uno o por otro:

<i>Ser</i> x----c---->y	<i>Estar</i> x---c---> x
individuo u objeto comparado con otros	individuo u objeto comparado consigo mismo en otro momento
Matilda <i>es</i> elegante	Matilda <i>está</i> elegante
La pizza <i>es</i> rica	La pizza <i>está</i> rica

Ilustración 9: Sistematización de contraejemplos (Franco y Steinmetz 1983: 180)

A este punto de la exposición de argumentos de corte pragmático, es conveniente mencionar la teoría de Escandell-Vidal (2017: 103) quien considera los múltiples factores que interactúan al momento de la selección del verbo adecuado: “la experiencia directa del hablante y la naturaleza evidencial de esa experiencia”. Escandell Vidal (*ibid.*) parte de ejemplos conformados por el verbo *estar*. Consideremos las siguientes frases propuestas por la autora:

(69) “María *está* muy guapa.” (*ibid.*)

En este caso, el hablante se basa en su experiencia directa al ver a María y de esta manera al seleccionar *estar* se compromete con la creencia de la belleza de María, o sea, que el enunciado se fundamente en la evidencia que tiene el hablante delante de sus ojos.

(70) “La comida del gato *está* deliciosa.” (*ibid.*)

De igual modo, en (70) el hablante se compromete con la creencia de que la comida del gato *es* deliciosa, y además, al tener una experiencia directa con la comida, es decir, la ha probado o saboreado y por eso puede afirmar que es deliciosa gracias a la evidencia que le transmite su sentido del gusto.

Según Escandell-Vidal (2017: 103), el aspecto más importante que resalta de los dos ejemplos presentados anteriormente es que la experiencia por la que atraviensan los hablantes para obtener una evidencia directa en cada situación no la determinan factores sistemáticos ni lingüísticos, ni tampoco el contexto en el que están inmersos los emisores del enunciado. Por el contrario, los hablantes producen esos enunciados basándose en la naturaleza irrefutable de la evidencia adquirida por la experiencia sensorial de la visión o ante la inminente evidencia obtenida a través del sentido del gusto.

Sin embargo, Escandell-Vidal (2017: 104) considera que no siempre hay una correspondencia directa entre *estar* y la experiencia directa del hablante, como se puede observar en el siguiente ejemplo:

(71) “Este jamón serrano *está* fenomenal.” (*ibid.*)

En (71) no se puede implicar que el jamón serrano no tenía buen gusto bien antes de que este hablante en particular expresara su opinión sobre el sabor. Por lo tanto, según Escandell-Vidal el cambio de estado no es una condición necesaria e inherente para *estar* (*ibid.*).

Asimismo, Escandell-Vidal (2017: 105) argumenta que la evidencia como experiencia directa tampoco es una condición esencial para que el hablante emplee *estar* en la estructura *estar* + adjetivo calificativo, como se puede ver en las siguientes frases propuestas por la autora:

(72) “Ayer vi a María. *Está* muy enferma.” (*ibid.*)

(73) “Hace tiempo que no veo a María. *Está* muy enferma.” (*ibid.*)

Escandell-Vidal (*ibid.*) argumenta que en (72) el hablante tiene evidencia directa de que María está enferma porque la vio el día anterior. Sin embargo, en (73) el mismo hablante afirma que María está enferma, a pesar de que hace tiempo que no la ve, es decir, que emite el mismo juicio de valor sin tener la evidencia fresca y directa como en el primer ejemplo. Por consiguiente, Escandell-Vidal (*ibid.*) demuestra que a pesar de que *estar* es la cópula elegida para expresar evidencia directa, no plasma los hechos de manera adecuada, es decir, que no puede predecir

las situaciones en las que se puede usar *estar* ni tampoco las interpretaciones que recibe el verbo *estar* en sí.

De esta manera, Escandell-Vidal (*ibid.*) descarta que *estar* sea el origen de la expresión de experiencia directa y valora la posibilidad de que el predicado formado por el adjetivo calificativo sea el responsable de la interpretación dada a la experiencia directa.

Para ello, adopta el concepto de “predicados de experiencias sensoriales” (“predicates of personal taste” en Pearson 2013), por ejemplo, en casos como lo (70) ya que se interrelacionan con los predicativos adjetivales o “adjectival predicates”. Estos usos pueden ser extendidos para razonamientos que indican juicios de valor personales como si, por ejemplo, nos referimos al contenido cautivante de una obra de teatro al emitir un juicio de valor como “la obra de teatro estuvo interesantísima”. Asimismo, los predicados de experiencias sensoriales pueden caracterizarse por expresar opiniones subjetivas, como en (71), es decir, juicios de valor personales (Escandell-Vidal 2017: 106).

En resumidas cuentas, la autora deduce que al expresar juicios personales y no verdades universales, la expresión de gusto e interés no representan propiedades intrínsecas de las entidades y eventos, sino que más bien son relativas a los sujetos que experimentan las diferentes situaciones. Sin embargo, los predicados de experiencias sensoriales solo aplican a las situaciones prototípicas de gusto e interés, por ejemplo, “delicioso, agradable, bonito, aburrido, repugnante, interesante, rico”; y no incluyen ejemplos con adjetivos relacionales, como es el caso de “democrático y francés”, que al no expresar opiniones personales se usan típicamente con *ser* (*ibid.*). A pesar de que esta explicación intenta aclarar parcialmente la confusión del uso entre *ser* y *estar* desde una perspectiva pragmática centrándose en las estructuras de *estar*+ adjetivo calificativo, Escandell -Vidall (2017: 107) argumenta que la raíz de problema no se encuentra en la expresión de evidencia directa, sino la clave para dilucidar la confusión está en la clase de los adjetivos. En consecuencia, Escandell-Vidal (*ibid.*) afirma que lo fundamental para decidirse victoriosamente entre *ser* y *estar* es dilucidar la distinción entre el aspecto imperfectivo y perfectivo de los adjetivos. En otras palabras, Escandell-Vidal (*ibid.*) nos demuestra que tratar de resolver la encrucijada solo teniendo en cuenta la visión del hablante y, en consecuencia, solo basarse en la experiencia directa que esto implica, no es suficiente o totalmente eficaz para resolver la problemática que nos ocupa. Por esa razón, la autora afirma que la clave está en el aspecto imperfectivo o perfectivo de los adjetivos, y divide los adjetivos en dos grupos sobre los que ya hemos debatido en apartados anteriores:

- “individual-level predicate” o predicación de individuo (PI)”: son imperfectivos, ya que expresan características propias de individuos u objetos, como por ejemplo el adjetivo guapo (*ibid.*)
- “stage-level predicate” o predicación de estadio (PE)”: son perfectivos e indican propiedades de niveles generales, por ejemplo, espacio-temporales (*ibid.*)

De manera que, como podemos observar, las teorías de corte pragmático necesitan la asistencia de una base semántica y sintáctica para completar sus argumentaciones.

A propósito de estas dos categorías aspectuales de los adjetivos calificativos, Escandell-Vidal (*ibid.*) observa que la expresión de evidencia directa del verbo *estar* + adjetivo calificativo solo tiene lugar con los predicados de nivel individual. Asimismo, considera que ésta es también la razón por la que los lingüistas en su gran mayoría asocian al verbo *estar* con la evidencia directa de situaciones. Por lo tanto, con esta última conclusión de Escandell-Vidal (*ibid.*) se puede ver claramente que, a pesar de que no desacredita la validez de la percepción y reacción directa del hablante frente una situación concreta como fuente de aclaración potencial de la problemática entre *ser* y *estar*, la autora no considera que la perspectiva pragmática sea la que dilucide completamente la controversia en la explicación de la diferencia de ambos verbos. Por ende, llegamos a dos conclusiones sobre la teoría de Escandell-Vidal, que desde nuestro entender podría considerarse mixta. La primera deducción que hacemos se basa en que, a pesar de la utilidad y enfoque alternativo que ofrece considerar la experiencia del hablante con respecto a determinadas situaciones, carece de un fundamento sólido para extenderla como explicación abarcativa de todas las situaciones en las que los estudiantes de ELE se ven confrontados a decidir entre *ser* y *estar*. Nuestra segunda inferencia tiene que ver con que la categoría del aspecto y la consideración del PI y PE también puede entenderse desde la perspectiva discursiva, exactamente como lo presenta Escandell-Vidal (*ibid.*), es decir, de manera entrelazada con la visión del hablante y como soporte teórico basado en el significado de los adjetivos para comprender sus denotaciones, y así, avanzar con éxito hacia la elección correcta.

Asimismo, en la actualidad, las interpretaciones sobre el criterio aspectual anteriormente desarrollado son divergentes entre los lingüistas quienes tampoco se ponen de acuerdo en una manera única de emplearlo y comprenderlo (Silvagni 2017: 128). Por un lado, están quienes consideran que el aspecto es un criterio pragmático, sin aclarar dónde radica específicamente la oposición individuo-estadio, ya que este antagonismo frecuente se interpreta como la diferencia entre permanencia y transitoriedad. Con respecto a esta interpretación, Carlson (1977: 73), quien elaboró la teoría del contraste entre PI y PE, ha dejado claro con

varios ejemplos y estudios que intentar comprender la oposición individuo-estadio resulta un camino tortuoso y en la mayoría de los casos que él mismo ha compilado y analizado, parece ser la opción menos rentable de manera unánime.

5. La problemática del *ser* y *estar* para los alumnos germanohablantes

De acuerdo con Cartagena y Gauger (1989: 441), *ser* y *estar* representa una de las más grandes dificultades para los hablantes de alemán como lengua materna (L1) a hora de aprender español como lengua extranjera (ELE). Según Cartagena y Gauger (1989: 442), el verbo alemán *sein* también forma parte de estructuras sintácticas en las que tiene la función de verbo con significado completo, verbo auxiliar y verbo copulativo. Al igual que el verbo *ser*, *sein* no es común en función de verbo con significado completo, como podemos apreciar en los siguientes ejemplos propuesto por los autores:

(74) “Gott ist.” (*ibid.*)

(75) “Dios es.” (*ibid.*)

Además, Cartagena y Gauger (*ibid.*) consideran que *estar* funciona perfectamente como verbo pleno o de significado completo, a pesar de que en alemán se necesita el adverbio “da” para completar el sentido de la frase en español:

(76) “Juan está.” (“Juan ist da”) (*ibid.*)

Según Cartagena y Gauger (*ibid.*) la función más común de *ser* y *estar* es la copulativa, y por eso, los autores los denominan principalmente verbos copulativos (*ibid.*). Debido a las múltiples funciones sintácticas de los verbos copulativos, al momento de proceder al uso de ambos verbos por parte un hablante de alemán como L1, la función que se tiene en cuenta es la de conectar el verbo copulativo con una característica y, de esta manera, conectarlo con un adjetivo, y en consecuencia, se utiliza el verbo *ser* para atribuir una característica o cualidad, como la identidad (1989: 442).

Asimismo, Cartagena y Gauger (1989: 442-3), observan con detenimiento los casos en los que *ser* y *estar* diferencian su uso por la temporalidad intrínseca a una profesión, y lo ejemplifican de la siguiente manera:

(77) “*Está* de alcalde” (para una profesión temporaria) (*ibid.*)

(78) “*Es* alcalde” (para un cargo permanente) (*ibid.*)

Con respecto al uso alternado de *ser* y *estar*, Cartagena y Gauger (1989: 443) consideran que el mayor problema que se presenta para los germanohablantes es que carecen de un elemento o clave que les lleve a la elección correcta por analogía, es decir, a un equivalente directo de *ser* o de *estar* en alemán que les sirva de puente hacia la selección correcta. Por ende, podemos deducir que el mayor impedimento no se encuentra, aunque no menos importante, en comprender los usos de ambos verbos por separado, que como hemos visto anteriormente Cartagena y Gauger (1989: 441-3) explican detalladamente, sino que el mayor obstáculo que un estudiante de alemán L1 tiene que atravesar y superar se encuentra al momento de escoger uno u otro verbo. Ante esta disyuntiva, los autores (*ibid.*) intentan aclarar un poco el panorama al proponer una serie de límites y paralelismos semánticos entre ambos verbos, es decir, la intención implícita es la de encontrar una línea fronteriza entre los dos verbos, y al mismo tiempo, encontrar similitudes con el alemán. Por consiguiente, explican que para un germanohablante, *ser* y *estar* en el campo de la descripción de características o cualidad tienen el mismo significado y uso que el verbo alemán *sein* (*ibid.*). A este respecto, Cartagena y Gauger (1989: 443) hacen una observación muy oportuna, que según mi visión de docente hispanohablante, es uno de los puntos donde radica la clave para dilucidar el camino hacia la elección correcta de uno u otro verbo. Los autores (*ibid.*) reparan en el hecho de que *sein* en su uso copulativo en alemán se utiliza para ambas opciones en las que un hablante de español optaría por *ser* o *estar*, según la significación que tenga respecto a una determinada realidad o situación específica, lo que para un germanoparlante constituye un escollo en la senda hacia la elección correcta. Dicho de otro modo, estamos frente a un obstáculo básicamente semántico, dado que el hecho desencadenante de la confusión se origina en el momento de comprender el significado de los usos que un hispanohablante le da a uno u otro verbo. En consecuencia, para un estudiante de ELE lo más difícil es aplicar de la misma manera que un hispanohablante lo haría de acuerdo a las circunstancias y situaciones indicadas, los usos de *ser* y *estar* más cercanos o acertados a los que le otorgaría al verbo *sein* en su L1.

Así, Cartagena y Gauger (*ibid.*) esbozan una explicación que se puede equiparar a grandes rasgos con la definición de aspecto elaborada por Ruiz Campillo (2014: 74) y que en consecuencia, resuena con lo argumentado por quienes también intentan encontrar una explicación de la distinción entre *ser* y *estar* desde una postura que está basada fundamentalmente en el aspecto como enfoque principal.

De esta manera, Cartagena y Gauger (1989: 443) consideran que *estar* expresa duración extendida en el tiempo, así sea en presente, pasado o futuro; donde lo más importante de la durabilidad es que tiene un principio y un fin, por esta razón, lo consideran como un “begrenztes *sein*”, o una versión limitada del verbo *sein*. Por el contrario, consideran que *ser* no representa durabilidad, sino que expresa las características propias de un objeto o cosa sin reconocer ni principio ni final, y por lo tanto, lo denominan “entgrenztes *sein*”, o *ser* ilimitado (*ibid.*). En definitiva, lo que implica la postura de Cartagena y Gauger (*ibid.*) es que *estar* sería la versión limitada o reducida de *ser*, desde el punto de vista de un hablante de alemán. Otro punto en común con la idea de la concepción aspectual de *ser* y *estar*, es que comparan el carácter perfectivo marcado del verbo *estar* con el tiempo verbal pretérito indefinido, y el carácter imperfectivo de *ser*, con el del pretérito imperfecto, ambos del modo indicativo (Cartagena y Gauger 1989: 444). Por ende, usan el rasgo aspectual de los verbos y tiempos verbales como ayuda para encontrar una diferencia en el uso (*ibid.*). En las secciones anteriores se han explicado en detalle diversas posturas con respecto al aspecto como categoría para elucidar la distinción entre *ser* y *estar*, por lo que podemos observar que incluso desde el punto de vista de los lingüistas germanoparlantes, que analizan los fenómenos del español desde una óptica netamente alemana, la categoría semántica del aspecto cobra inmensa importancia al intentar encontrar una respuesta al interrogante del *ser* y *estar* desde el criterio de un estudiante de ELE cuya lengua materna es el alemán.

Con respecto al comportamiento de nuestros verbos en relación con los adjetivos, Cartagena y Gauger (1989: 445) consideran que un hablante de alemán L1 debe prestarle atención al significado, ya que de acuerdo a la naturaleza particular de cada uno se opta por *ser* o por *estar*. Nuevamente, y esta vez desde la visión propiamente germánica de la cuestión, estamos frente a la importancia de la carga semántica de los adjetivos. Por consiguiente, observan que el lado semántico de los adjetivos juega un rol fundamental, y por ejemplo, opinan que, como el adjetivo “contento” acompaña al verbo *estar*, entonces, todos aquellos adjetivos que tengan un significado similar funcionan también con *estar*, es decir, adjetivos como “feliz” (*ibid.*). Especialmente, Cartagena y Gauger (1989: 446) observan que existen determinados adjetivos que presentan un nivel alto de complejidad a la hora de comprender su significado y comportamiento, dado que en alemán no sucede lo mismo. Así, ponen como ejemplo los siguientes adjetivos, que cambian su significado según se estructuren con *ser* o con *estar*:

(79) “*ser* listo: klug.” (*ibid.*)

(80) “*estar* listo: bereit/soweit *sein*.” (*ibid.*)

De esta manera, los autores (*ibid.*) quieren demostrar que el significado de los adjetivos cambia completamente con uno u otro verbo, y esto representa un bloqueo para los hablantes de alemán L1. Como solución tentativa a esta problemática, intentan restringir los usos de *estar* a los siguientes (*ibid.*):

- perfectivo o estado limitado en el tiempo;
- característica personal experimentada, “erlebte Eigenschaft”;
- en relación con situaciones cambiantes;
- localización en tiempo y espacio, que solo sucede con *estar* y nunca con *ser* (*ibid.*) Por ende, distinguen el uso copulativo de *estar* como expresión de un estado “Zustand”, por ejemplo, “estoy feliz”, del uso de *estar* como verbo de significado pleno, “Vollverb”, para indicar la localización “sich befinden/ Befindlichkeit”, como en el caso de “estoy en Viena”.

Según Cartagena y Gauger (1989: 447) el rasgo de localización es el determinante a la hora de tomar la decisión entre *ser* y *estar*. Lo justifican a través de la etimología y de un breve análisis diacrónico del significado originario de *estar*, dicho en otras palabras, encuentran la base de la significación y distinción entre ambos verbos en el latín, de la misma manera que lo han hecho numeros autores cuyas observaciones se han incluido anteriormente en este trabajo (véase apartado 2.2). De este modo, Cartagena y Gauger (1989: 447) consideran que el significado más importante de *estar* es el de localización, a raíz de su significado histórico meramente espacial que se ha extendido metafóricamente al del espacio en el tiempo.

Asimismo, los autores (*ibid.*) describen los usos de exclusivos de *ser* de la siguiente manera:

- designar una clase de sustantivo o un infinitivo,
- indicar identidad, origen, posesión,
- indicar material constitutivo de alguna cosa con preposición *de*,
- indicar profesiones.

Por lo tanto, Cartagena y Gauger (1989: 448) afirman categóricamente que el alumno germanoparlante tiene que saber en qué casos solo se usa exclusivamente *ser* o *estar*, y en qué situaciones es posible la doble posibilidad de aplicación, además de reconocer cuál de ellos debería seleccionar. Al tener en cuenta lo anteriormente mencionado, podrá dilucidar con menor dificultad cuál de los dos verbos es más conveniente, según la situación en concreto (*ibid.*).

Como nota final a los puntos que deberían ser tenidos en cuenta por parte de un germanohablante, considero oportuno añadir una observación de Vañó-Cerdá (1980 : 111) sobre el comportamiento del verbo *estar* frente a ciertos significados del alemán. Así, Vañó-Cerdá (*ibid.*) señala que existen situaciones en las que *estar* no se traduce precisamente con

sein, sino que el alemán tiene otros equivalentes. Estaríamos frente a la traducción o interpretación de algunas de las estructuras de *ser* y *estar* con los adjetivos de sentido relativo-extrínseco que describimos anteriormente. Según Vaño-Cerdá (*ibid.*) este tipo de adjetivos rechaza *sein* y elige otro tipo de verbos, y lo ejemplifica de la siguiente manera:

(81) *estoy muy cómoda* { = “ich *stehe* bequem” (*estoy* de pie cómoda)
= “ich *sitze* bequem” (*estoy* sentada cómoda)
= “ich *liege* bequem” (*estoy* acostada cómoda)

Lo mismo sucede con el verbo “sich fühlen” (sentirse) que se usa para traducir al alemán otra estructura con *estar*, como lo indica Vaño-Cerdá (*ibid.*):

(82) (“Sin chaqueta”) “estoy muy cómodo” = “ich fühle mich wohl.” (*ibid.*)

Otro ejemplo aportado por el autor (*ibid.*) es el siguiente referente al verbo *ser* que puede ser traducido con el verbo alemán *liegen*, en lugar de *sein*:

(83) “La causa de la criminalidad *es* muy honda = die Ursache der Kriminalität *liegt* tief.” (*ibid.*)

Por lo tanto, a este punto de nuestra exposición de argumentos teóricos, nos atrevemos a avalar la observación y los ejemplos de Vaño-Cerdá (*ibid.*) anteriormente expuestos, ya que consideramos que ese tipo de particularidades deberían tenerse en cuenta la hora de optar entre *ser* o *estar* y, además, creemos procedente contemplar todas las observaciones de Cartagena y Gauger (1989: 441-48) que tratamos en los párrafos anteriores, puesto que ofrecen una mirada crítica desde la visión de un germanohablante, que es de fundamental interés para el objeto de estudio de este trabajo.

Desde otro ángulo, Moreno (1994: 127) analiza la problemática de la confusión entre *ser* y *estar* por parte de germanohablantes a través de un análisis de errores y análisis contrastativo en la fase de la interlengua, es decir, aquellos errores que realizan los estudiantes de ELE de alemán L1 durante los diferentes estadios de aprendizaje³. Según Moreno (*ibid.*), en cada estadio del aprendizaje la interlengua va tomando diferentes rumbos, por ejemplo, cuanto

³ Definición de interlengua adaptada del Diccionario de Términos ELE del Centro Virtual Cervantes: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/interlengua.htm

más alto el nivel de lengua adquirido, menor será la interferencia de la L1 y mayor será intromisión de deducciones y reflexiones equivocadas o falsas. Por consiguiente, Moreno (*ibid.*) cree conveniente analizar las situaciones en las que el alumno de alemán L1 se ve ante la disyuntiva de la elección entre *ser* y *estar* desde dos planteos paralelos. En primer lugar, desde la detección de las causas de la confusión que conllevan al inevitable error de producción y, en consecuencia, encontrar su pertinente explicación basada en significado, es decir, una explicación de corte semántico que ayude al alumno a encontrar correlaciones en su L1 (Moreno 1994: 128). En segundo lugar, reconocer la tipología de errores y confusiones que tienen lugar de acuerdo a cada nivel, en otras palabras, qué tipo de estructuras presentan dificultad en el nivel elemental, medio y superior (Moreno 1994: 132-38). De este modo, Moreno (1994: 128) considera que es posible encontrar correspondencias semánticas entre *ser* y *estar* y el verbo alemán *sein*, y al enseñárselas al alumno germanoparlante lo que se conseguiría sería ampliar su visión frente a las posibilidades que existen en su L1, y de esta manera, disminuir y, en el mejor de los casos, eliminar el margen de confusión y en consecuencia, evitar el error de producción (*ibid.*).

Para empezar, Moreno (1994: 128) considera que en el nivel inicial el valor temporal no debería presentar ningún tipo de dificultad, ya que el estudiante tiene conocimiento que este tipo de estructuras solo funciona con *ser*, como lo demuestra la autora a continuación:

(84) “*es* de noche = *es ist spät.*” (*ibid.*)

(85) “*son* las dos = *es ist zwei Uhr.*” (*ibid.*)

Además del valor temporal, Moreno (1994: 129) considera que *ser* con el significado de “*stattfinden*” y “*ist aus*” para indicar materiales, presentan una correspondencia absoluta con el alemán, y por consiguiente, la autora lo ilustra de la siguiente manera:

(86) “el concierto *es* en el auditorio = *Das Konzert findet im Auditorium statt.*” (*ibid.*)

(87) “el anillo *es* de oro = *Der Ring ist aus Gold.*” (*ibid.*)

Es decir, que todas estas estructuras formadas por *ser* tienen, de una manera u otra como equivalente el verbo *sein*. (*ibid.*).

Otra situación sería la que se plantea en las construcciones con *estar* para indicar la fecha, en las que, como ejemplifica Moreno (*ibid.*) tienen otro equivalente en alemán, como lo ilustra en el siguiente ejemplo:

(88) “Hoy *estamos* a veinte de junio = Wir *haben* den zwanzigsten Juni” (*ibid.*)

Sin embargo, aclara Moreno (1994: 130) que el profesor debería explicar claramente que en este caso el verbo *estar* debe emplearse en tercera persona plural, y de alguna manera, evitar la potencial interferencia o error de interlengua por traducción directa del alemán, que resultaría en el siguiente ejemplo:

(89) “Hoy *tenemos el veinte de junio.” (*ibid.*)

Al igual que Cartagena y Gauger (1989: 440-9), Vañó-Cerdá (1981: 111), Moreno (1994: 130) considera que el valor de localización de *estar*, con el significado de “sich befinden”, “stehen” y “liegen” debe tenerse en cuenta, ya que son los equivalentes directos de *estar* en este contenido semántico. Sin embargo, a diferencia de Cartagena y Gauger y Vañó-Cerdá quienes consideran esta equivalencia como una dificultad, Moreno (*ibid.*), observa esta equivalencia como una situación beneficiosa para el hablante de alemán, ya que encuentra en su L1 una correspondencia directa y comprensible. Por lo tanto, Moreno (1994: 131) considera que en el aula de ELE deberían tratarse estas equivalencias y enseñarle a los alumnos en qué casos es posible la sustitución en alemán y español. En consecuencia, la autora (*ibid.*) propone una serie de casos en los que *ser* y *estar* equivalen a *sein*, e indica en cuáles de las situaciones debería tenerse en cuenta los posibles errores de interlengua. Así, Moreno (*ibid.*) analiza diversas situaciones en las que solo *sein* puede funcionar en estructuras con sustantivo, como el ejemplo que se incluye a continuación:

(90) “El delfín *es* un mamífero = Der Delphin *ist* ein Säugtier.” (*ibid.*)

Asimismo, Moreno (*ibid.*) tiene en cuenta los casos en los que *estar* en una estructura con adverbio de modo puede resultar confuso para un germanoparlante, especialmente los casos en los que se emplea “bien/mal” y “bueno/malo”, como lo ilustran sus ejemplos:

(91) “El examen *está* muy bien = Die Prüfung *ist* sehr gut.” (*ibid.*)

(92) “La traducción *está* mal = Die Übersetzung *ist* falsch.” (*ibid.*)

Como ha quedado demostrado, en los casos anteriores *sein* es el equivalente directo (Moreno 1994: 132). Sin embargo, estos casos la correspondencia con *sein* que fundamentalmente

constituyen una ventaja, deberían ser tratados y explicados con detenimiento para que no se conviertan en una en un impedimento para el alumno alemán L1, puesto que para un germanohablante de nivel inicial resulta bastante complicado encontrar una manera de distinguirlos, y especialmente, encontrarle en un sentido en su L1 (*ibid.*)

Desde mi experiencia personal como profesora habiendo enseñado numerosas veces estos adverbios no solo estoy de acuerdo con Moreno, sino que además, le agregaría el matiz de exclusividad a estos adverbios con el verbo *estar*. De la misma manera en la que Cartagena y Gauger anteriormente recalcan la instrucción explícita de los casos con *ser* y *estar*, creo que el caso particular de estos adjetivos y adverbios debería enseñarse explícitamente en clase, siempre por medio de una explicación que aluda al contenido semántico del verbo junto con el adjetivo o adverbio. Asimismo, otra de las observaciones que considero procedente en el nivel elemental es que los alumnos aprenden al principio solo aquellos usos que se corresponden con la descripción permanente para el verbo *ser*, que si bien a medida de que avancen en el estudio y aprendizaje de la lengua esta característica de permanencia y temporaria de los adjetivos empieza a complicarse hasta el punto de convertirse en una de las bases de los errores, en el nivel inicial, que según Moreno (1994: 132) sirve como concordancia orientadora y traducción equivalente de *sein*. En consecuencia, en el nivel intermedio los alumnos no solo arrastran el error del nivel inicial, sino que además, se verán enfrentados a la decisión entre *ser* y *estar* ante adjetivos que funcionan con ambos verbos cuya distinción solo se adquiere por medio de una explicación basada en contenido semántico de ambos verbos (*ibid.*).

Con respecto a los puntos más difíciles de tratar en el nivel superior, los alumnos deberán lidiar con frases hechas, tanto con *ser* como con *estar* (Moreno 1994: 135), cuyos significados solo podrán comprenderse de manera gradual y perseverante teniendo en cuenta los posibles errores de interlengua y la interferencia de la L1 de los estudiantes.

6. Tratamiento de *ser* y *estar* en el contexto escolar austriaco

6.1 Aproximación pedagógica en el aula

La gran dificultad para el profesor de ELE es explicar la distinción de *ser* y *estar* partiendo de la premisa de que la diferencia es semántica, es decir, que los dos verbos tienen un significado diferente y que, al contrario de lo que se alega al respecto tradicionalmente, no están vacíos de significado (Roldán 1974: 68). De acuerdo con Roldán (1974: 69) uno de los aspectos

más complicados de comprender como hablante de otra lengua es el de *ser* como indicador de existencia de un evento. Con respecto a la metodología apropiada para llevar a cabo la instrucción gramatical en clase, Gutiérrez Araus (2007: 19) recomienda abordar el tema por la vía deductiva, es decir, la explicación explícita de las reglas gramaticales y de las competencias, ya que de acuerdo con la autora, por este camino se han obtenidos resultados satisfactorios en lo que concierne a las destrezas de comprensión y producción. Con respecto a la vía inductiva de la enseñanza de la gramática, remarca que tiene que ser promovido por el profesor para que los alumnos aprendan con más facilidad las destrezas relacionadas con la comprensión (*ibid.*). Asimismo, Hedge (2001: 160) afirma que el enfoque inductivo para enseñar gramática es más bien un medio para que el alumno haga su propio descubrimiento de las reglas del sistema y que, por lo tanto, tome consciencia de los aspectos formales de la lengua y así, formule de manera independiente sus hipótesis a través de “meaningful negotiation”, o negociación significativa de reglas gramaticales. De igual modo, Hedge (2001: 163) pone especial atención en el papel de la vía inductiva del aprendizaje de reglas gramaticales ya que por medio de actividades metalingüísticas de comprensión los estudiantes desarrollan habilidades cognitivas que les permiten descubrir las reglas gramaticales por sus propios medios. Me referiré a este tipo de actividades en los próximos apartados.

En las secciones anteriores se ha explicado detalladamente desde diferentes posturas usando diversas perspectivas para explicar las razones por las que la distinción entre *ser* y *estar* resulta un desafío para el hablante de alemán L1. A pesar de que todas las explicaciones contienen puntos válidos y útiles tanto para los profesores de ELE como para los alumnos, en mi opinión personal la base del problema radica principalmente en una distinción semántica, es decir, en la significación de ambos verbos, y en segundo lugar, de los adjetivos, adverbios y sustantivos que los acompaña. Asimismo, basándome en mi experiencia de más de una década como profesora de ELE, considero que es primordial adoptar la visión del alumno y plantearse las múltiples preguntas y cuestionamientos que un hablante de alemán L1 se haría al momento de seleccionar *ser* o *estar*. Inevitablemente, muchas de estas elecciones decantan en errores que si no se detectan y corrigen a tiempo culminan en errores fosilizados, es decir, en aquellos fallos que los alumnos acarrean gran parte de su historia lingüística debido a la dificultad que conlleva erradicarlos. En consecuencia, considero necesario encarar el tratamiento pedagógico de *ser* y *estar* en el aula de hablantes de alemán L1 teniendo en cuenta las teorías expuestas en las secciones anteriores de este trabajo, principalmente las de corte semántico, y luego, por medio del reconocimiento y enumeración de errores más comunes en el uso. Siguiendo lo argumentado por Gutiérrez Araus (2007: 102), creo que es esencial encarar la distinción de *ser*

y *estar* desde el significado, por medio de una perspectiva semántica sin pasar por alto los múltiples escenarios comunicativos en los que se ve inmerso el estudiante germanoparlante de ELE. En lo que se refiere a un análisis empírico y contrastación de todas las teorías presentadas al final de este trabajo se incluye un análisis práctico de la manera en que cuatro manuales de clase oficiales en las aulas austríacas se ocupan, exponen y ejercitan *ser* y *estar*. Además, según sea necesario, indicaré mejoras y cambios convenientes a los apartados en los libros. Por último, incluiré una sección de clase totalmente creada y diseñada por mí, teniendo en cuenta la postura semántica y utilizando los elementos de la gramática cognitiva, ya que la considero la corriente más apropiada para representar gráfica y conceptualmente la distinción entre *ser* y *estar*.

En relación a lo argumentado por Gutiérrez Araus (2007: 101) y Hedge (2001: 163), consideramos que es procedente incluir una investigación casi exclusivamente basada en la experiencia didáctica en el aula a la hora de enseñar la distinción entre *ser* y *estar* por parte de García de María (2008: 29-47). De manera similar a Gutiérrez Araus (2007: 102), García de María (2008: 31) considera que las explicaciones destinadas a aclarar la distinción entre *ser* y *estar* deben tener en cuenta los siguientes puntos: el significado de las oraciones y las necesidades del hablante en un determinado contexto comunicativo. En mi opinión, es una observación bastante acertada ya que, a pesar de que el dilema entre *ser* y *estar* es principalmente un problema de discernimiento semántico, García de María (*ibid.*) da en la clave y gestiona los factores involucrados en la distinción semántica de ambos verbos combinándolos con las características situacionales, es decir, el entorno particular de cada hablante. En otras palabras, García de María (*ibid.*) entrelaza la gran mayoría de los factores que expusimos en las secciones anteriores de este trabajo, y así, el autor logra un entretendido sumamente interesante en que se dejan diferenciar factores semánticos de aquellos de índole discursiva. Esta combinación resulta altamente provechosa para el profesor de ELE, ya que como afirma Gutiérrez Araus (2007: 102) debería tener en cuenta ambas perspectivas a la hora de explicar los usos y diferencias de *ser* y *estar* en el aula.

6.2 De la confusión al error: breve análisis de las causas de los errores durante la adquisición de la distinción entre *ser* y *estar*.

Antes de dedicarnos de lleno al análisis en concreto de la metodología aplicada en los manuales de ELE en las escuelas de nivel medio en Austria, AHS, es necesario dejar en claro

las razones por las que consideramos oportuno y adecuado enseñar *ser* y *estar* de manera separada, en diferentes etapas y adaptado a diversos contextos situacionales. A modo de ilustración y justificación de nuestra postura, se incluyen a continuación una serie de estudios realizados en varios diferentes universidades y escuelas alemanas y austriacas con estudiantes de diferentes niveles. Para comenzar, De Alba Quiñones (2008: 46-47) realizó una investigación en institutos secundarios en varias ciudades de Alemania en donde analizó en profundidad una serie de errores semánticos en los niveles A1 y A2, entre los que incluyó los errores de producción de *ser* y *estar*. Según De Alba Quiñones (*ibid.*) la controversia más grande en la elección entre *ser* y *estar* se encuentra en su uso atributivo, ya que es esta función la que pone en una encrucijada al alumno cuando tiene que arriesgarse a tomar la decisión entre uno u otro verbo. Según la autora, cuantitativamente es casi unánime el error que se produce cuando los estudiantes utilizan *ser* cuando corresponde *estar*, y viceversa. A esta situación conflictiva, la autora la califica como regida “por el factor suerte”, puesto que si el alumno principiante ignora alguno de los usos de uno o de los dos verbos, puede apelar a la buena fortuna de su elección al azar. Esta conclusión de De Alba Quiñones (*ibid.*) nos resulta peculiar luego de haber analizado varias propuestas para describir el código oculto en la distinción de ambos verbos. Pongamos por caso las detalladas explicaciones de Cartagena y Gauger, Vañó-Cerdá y Moreno quienes tras examinar múltiples casos y situaciones elaboran reglas tentativas que podrían servir de guía al alumno germanoparlante. No obstante, en su análisis cualitativo de la problemática percibimos la intención de De Alba Quiñones (2008: 47) de iluminar la ofuscación que genera tener que decidirse por uno u otro verbo cuando afirma que la L1 de los estudiantes no genera interferencias, en este caso el alemán, ya que en su L1 no existen los dos verbos con las mismas funciones sintácticas y semánticas que en español. La autora (*ibid.*) considera que las complicaciones se presentan cuando los estudiantes empiezan a barajar todas las reglas que se les ha enseñado, y en lugar de optar por la opción correcta, los alumnos concluyen azorados en medio de múltiples alternativas, que a primera vista, son todas similares. Así, la autora (*ibid.*) toma en consideración la calidad de las explicaciones que imparte el profesor de ELE en el aula, y basándose en los resultados de su estudio, sopesa la eficacia de reglas aclaratorias, esclarecedoras y concisas sobre los usos de ambos verbos. A mi entender, este aspecto es de relevancia, y por esta razón se presentarán más adelante ejemplos para explicar *ser* y *estar* por separado y así, proponer alternativas para disminuir efecto expansivo de la confusión.

Por otra parte, Vázquez (2008: 75) llevó a cabo una investigación exhaustiva en los errores de producción oral y escrita de estudiantes universitarios germanoparlantes con un

dominio inicial en la lengua española. Personalmente, considero que este estudio y sus pertinentes conclusiones son fundamentales para el análisis de materiales didácticos que realizaré más adelante. A raíz de este estudio detallado, Vázquez (*ibid.*) observa que los fallos en el empleo de *ser* y *estar* se pueden comparar cuantitativamente a los que los alumnos cometen en otros temas conflictivos del español, es decir, en la distinción entre las preposiciones *por* y *para*, y entre la disyuntiva frente a pretérito indefinido o pretérito imperfecto, por ejemplo. En primer lugar, Vázquez (2008: 75-76) considera que no tiene utilidad didáctica explicar la distinción entre *ser* y *estar* por medio de un catálogo de errores, y peor aún, organizar la enseñanza de los usos de acuerdo con el orden en el que se deberían aprender, ya que, según Vázquez (*ibid.*) existen grandes discrepancias sobre los estadios de adquisición de *ser*, *estar* y de su empleo en las diferentes estructuras sintácticas. En consecuencia, estima que una de las razones de la confusión se basa en el significado de los adjetivos, adverbios y sustantivos que siguen a *ser* y *estar*. Como observamos anteriormente, Fernández Leborans (1985: 259) analiza en detalle el comportamiento de los complementos de *ser* y *estar* y de la manera en que influyen en la significación de las estructuras. Así, Vázquez (2008: 2) considera que a medida que los alumnos van avanzando en el aprendizaje los errores más comunes en los niveles iniciales se van reduciendo y poco a poco dejan de formar parte de las categorías problemáticas. Vázquez (2008: 75-76) se refiere a errores iniciales los casos en los que *ser* se combina con adjetivos que se prestan a cambios semánticos, y por el contrario, observa que la simpleza de las estructuras de *estar* con gerundio y las frases fijas que se adquieren a través de la memorización, como las de “*estar mal*” o “*es necesario*”, son las que van reduciendo el margen de error a medida que avanza el aprendizaje. Asimismo, Vázquez (*ibid.*) critica abiertamente algunas investigaciones realizadas por lingüistas, ya que la autora no comparte la idea de que *ser* se adquiera con anterioridad a *estar* por la asiduidad de repeticiones en el uso del idioma, sino que los alumnos lo comprenden e incorporan antes a su habla porque los manuales de aprendizaje así lo organizan, es decir, que los materiales de enseñanza de ELE presentan los usos de *ser* antes que los de *estar*, sobre todo en niveles iniciales y este hecho contribuye a que los estudiantes adquieran antes *ser* que *estar*, y sumado a que *estar* es más complejo que *ser* en sus múltiples significados, eso facilita la adquisición de *ser* antes que la de *estar*. Como si fuera poco en el papel que juegan los manuales, Vázquez (2008: 79) asegura que la gran mayoría de los errores que detectó en sus estudios se debe al exceso de aclaraciones redundantes de *ser* y *estar* explicados como una dicotomía, es decir, juntos y en una especie de dúo inseparable presentados en contraste. Según Vázquez (*ibid.*) esta aproximación didáctica no resulta rentable, por lo que la autora considera procedente tratar

ambos verbos por separado. En este punto coincido como Vázquez, y en consecuencia, en este trabajo se presentará una propuesta de plan de clase con los verbos explicados por separado. En otro orden de cosas sobre su estudio exhaustivo sobre los errores, Vázquez (*ibid.*) considera que en el caso de los estudiantes germanoparlantes, la influencia de la L1 en el proceso de interlengua no les beneficia, debido a que *sein* es el verbo que corresponde en alemán a *ser* y *estar*, sino que desfavorablemente, el significado de *sein* está más relacionado con *ser* que con *estar*, y esta situación genera numerosos errores en la elección entre uno u otro verbo. Por todas las razones expuestas, Vázquez (2008: 80) considera que es más beneficioso para el estudiante tratar los puntos más difíciles sin basarse sola y exclusivamente en los errores más frecuentes.

Por su parte, Aletá Alcubierre (2008: 30) también se inclina por una explicación individualizada de *ser* y *estar* basada principalmente en el tipo de adjetivos que los acompañan. Para este fin, divide la explicación según dos clases: los adjetivos que son de uso exclusivo con *ser* o con *estar*, y los adjetivos que funcionan con ambos verbos. Entre los primeros incluye los perfectivos, clasificadores, topónimos y polisémicos. El segundo grupo abarca el grupo de los adjetivos que funcionan con ambos verbos y según el verbo al que acompañen cambian el significado a la frase de la que formen parte. Asimismo, Aletá Alcubierre (*ibid.*) descarta la idea de presentar en el aula *ser* y *estar* como una pareja inseparable basada en el contraste “cualidad/estado” o de permanencia y transitoriedad como lo explicamos en el apartado dedicado al tema .

Por su parte, Rodríguez López (2013: 303-14) a raíz de un estudio hecho en los niveles A1 y A2 destinado a analizar los tipos de errores que cometen los germanoparlantes durante el proceso de adquisición de *ser* y *estar*, afirma que la mayoría de los errores que cometen los estudiantes, especialmente en el nivel inicial, se debe a errores de selección entre uno u otro verbo. Sin embargo, Rodríguez López (2013: 306) destaca que en el nivel A1 el mayor problema al que se deben enfrentar los estudiantes es el de adquirir *estar*. Asimismo, observa que los errores en las construcciones con *ser* son menores, quizá debido al hecho de que *ser* es más fácil de adquirir que *estar* en el nivel inicial. No obstante, conviene recordar las investigaciones llevadas a cabo por Vázquez a las que nos hemos referido anteriormente que confirman que *ser* se adquiere con más facilidad debido a la metodología adoptada por los manuales que poco tienen que ver con la dificultad intrínseca de los verbos *ser* y *estar*.

6.3 Influencia de la perspectiva cognitiva en las explicaciones gramaticales

En la ardua tarea de enseñar uno de los temas más complejos de la gramática española y especialmente, de colaborar en el aprendizaje de un germanoparlante de la distinción entre *ser* y *estar*, se presentan diferentes maneras de impartir la instrucción gramatical en clase. Según mi punto de vista docente, la mayor dificultad para un aprendiente germanoparlante radica en comprender el uso correcto que le da un hispanohablante a *ser* y a *estar* por separado y aplicarlo de manera analógica para situaciones en las que en su L1 se usaría el verbo *sein*, con matices y correspondientes alternativas. Es decir, que estamos frente a un dilema semántico que se puede dilucidar exitosamente por medio de una explicación que tenga en cuenta el significado y cómo entenderlo desde una perspectiva cognitiva. Por consiguiente, considero que los instrumentos pedagógicos proporcionados por la gramática cognitiva la hacen la opción más rentable para esclarecer la distinción entre *ser* y *estar* en el aula de ELE y en particular, en el contexto escolar austriaco que es el marco situacional que nos incumbe.

Según Castañeda Castro (2006: 11), la gramática cognitiva es idónea para explicar las dificultades de una lengua extranjera, ya que facilita descripciones maleables centradas en los usos de la lengua y que se pueden adaptar de manera flexible a diferentes contextos. Por ende, la gramática cognitiva permite asociar la lengua y su correspondiente naturaleza propia arraigada en la esencia de los signos lingüísticos con otros métodos de conceptualización, por ejemplo, con las imágenes o representación gráfica visual, y la “reducción de lo semántico a lo conceptual” (*ibid.*). Precisamente, en este sentido, Castañeda Castro (2006: 12) considera que la gramática cognitiva es la más adecuada para explicar en clase temas en los alumnos tienen que aprender distinciones en dicotomías o “pares”, ya que la virtud que posee esta corriente gramatical es la de enfocar la misma situación desde diferentes ángulos y así, ofrecer perspectivas variadas visiones de una misma realidad. Con esto quiero respaldar mi creencia que la gramática cognitiva es, según mi experiencia en el aula de ELE, la manera más rentable de presentar un tema que le parece intangible a la mayoría de los estudiantes, y para muchos, la comprensión y posterior aplicación apropiada resultan algo muy cercano a la utopía. Sin embargo, por medio de explicaciones de la misma frase encarada desde distintos ángulos, y además, a través de diferentes perspectivas representadas por medio de imágenes ilustrativas de los signos lingüísticos, el nivel de comprensión aumenta y a medida que los alumnos van practicando y haciendo su propia experiencia de cada frase e idea proyectada desde diferentes puntos de vista, el margen de error y confusión se reduce, y por supuesto, esto genera seguridad y motivación en el aprendiente. Otra característica que es digna de resaltar es que, además de

combinar los signos lingüísticos con imágenes representativas de los conceptos que sostienen las estructuras gramaticales, la gramática cognitiva considera las “circunstancias discursivas” inherentes a cada situación comunicativa (Castañeda Castro 2006: 13). En otras palabras, la misma situación lingüística puede representarse desde diferentes perspectivas sintácticas y según la perspectiva discursiva del hablante, o lo que el hablante considere relevante al momento de emitir una frase utilizando una u otra estructura sintáctica según su percepción particular de la realidad (*ibid.*). Para surtir este efecto, Castañeda Castro (2006: 14) explica los pilares en los que se basa la gramática cognitiva. Estos principios fueron desarrollados por Langacker (1987: 2-25 en Castañeda Castro 2006: 14-15), quien los divide en tres pilares fundamentales: la resolución o la calidad del detalle en la que se categoriza una cosa, el contraste entre figura y fondo; y la focalización o el énfasis con la que se categorizan los objetos, es decir, la mirada subjetiva.

En estos aspectos anteriormente mencionados basaré mi análisis del tratamiento de *ser* y *estar* en los manuales austríacos y además, los compararé con materiales que la enseñanza no reglada que efectivamente se basan en las ideas de la gramática cognitiva y ofrecen explicaciones y representaciones gráficas para un aprendizaje eficaz de la diferenciación de ambos verbos. Al mismo tiempo, la razón principal por la que en el este trabajo adopto las directrices de la gramática cognitiva es porque permite analizar, recrear y clarificar desde diferentes perspectivas por medio representaciones visuales adaptadas a las necesidades de los alumnos, y que además, las ilustraciones hablan por sí solas al escenificar el significado de la sintaxis.

6.4 Tratamiento de *ser* y *estar* en los manuales de ELE en Austria

En esta sección se incluye un análisis del tratamiento de *ser* y *estar* en una selección de manuales de enseñanza oficial en Austria, que son aprobados por el Bundesministerium für Unterricht Kunst und Kultur⁴ para la enseñanza de ELE en AHS a partir del segundo año de aprendizaje. En primer lugar, se presenta una tabla explicativa en la que de manera esquemática se expondrá un resumen de acuerdo con los niveles de competencia según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), así como el momento de introducción de

⁴ Dicha institución austríaca establece que los manuales también pertenecen a los programas de estudios de otras formas de instrucción escolar, a saber: Handelsakademie, Höheren Lehranstalten für Wirtschaftliche Berufe, Höheren Lehranstalten für Tourismus, Höheren Lehranstalten für Mode und Bekleidungstechnik.

ser y de *estar* en el programa de enseñanza y la metodología aplicada por los autores para explicar ambos verbos y su distinción.

Manual	Presentación de <i>ser</i> y <i>estar</i>	Explicación de la distinción entre ambos verbos
<p>Perspectivas Austria A1 – A2</p>	<p>- 9 unidades + 3 unidades de repaso</p> <p>Unidad 1: <i>Ser</i> + sustantivo: (identificarse) soy Pedro; (hablar del origen) soy de Madrid, ¿de dónde son tus amigos? <i>Estar</i> no se incluye en esta unidad.</p> <p>Unidad 2: <i>Ser</i> como verbo pleno para preguntar el precio: ¿Cuánto <i>es</i>? <i>Ser</i> +sustantivo: (identificar) ¿Qué son las aceitunas? <i>Estar</i> como verbo pleno para saludar: ¿Cómo <i>estás</i>?</p> <p>Unidad 3: <i>Ser</i> + sustantivo: (profesión) <i>es</i> profesora de francés; <i>es</i> escritora; <i>son</i> periodistas. <i>Estar</i> como verbo pleno para saludar: ¿Cómo <i>estás</i>?</p> <p>Unidad de repaso 1-3: <i>Ser</i> +adjetivo: (descripción del carácter) las maestras <i>son</i> simpáticas; el profesor de matemática <i>es</i> muy bueno</p> <p>Unidad 4: <i>Ser</i>+adjetivos: (descripción de características físicas e intelectuales) mi mejor amigo <i>es</i> inteligente; tu compañero <i>es</i> alto. <i>Estar</i> +adjetivo: (estado civil) Estoy soltero/a; casado/a, etc.</p> <p>Unidad 5: <i>Ser</i> verbo pleno: (la hora) <i>es</i> la una; <i>son</i> las dos; ¿Qué hora <i>es</i>?</p> <p>Unidad 6: <i>Ser</i>+adjetivo: (describir lugares) <i>Es</i> grande, histórica, cosmopolita. <i>Estar</i> verbo pleno + preposición: (localización) <i>está</i> cerca/lejos/en el centro.</p> <p>Unidad 7: <i>Ser</i> + adjetivo: (describir lugares) El hotel <i>es</i> confortable</p>	<p>Unidad 6: Se incluye una explicación gramatical explícita de ambos verbos, <i>ser</i> en estructuras con adjetivos y <i>estar</i> como localización. Sin embargo, no se incluye ninguna explicación de la distinción entre <i>ser</i> y <i>estar</i>, ni que en alemán hay un solo verbo para ambos, <i>sein</i>. En la sección de ejercicios encontramos un ejercicio de vocabulario para organizar las diferentes estructuras que funcionan con <i>ser</i>, <i>estar</i> y el verbo <i>hay</i>. Este ejercicio podría haberse utilizado para ayudar al alumno a reflexionar sobre los usos de <i>ser</i> y <i>estar</i>, por separado y en contraste.</p> <p>En la unidad 8 se una <i>estar</i> + bien/mal, lo que hubiera constituido una oportunidad para explicar que hay adverbios y adjetivos que solo funcionan con uno u otro verbo.</p> <p>En la unidad 9 aparece por primera vez la estructura sintáctica <i>estar</i> + adjetivo para expresar estado, y en el mismo ejercicio, <i>ser</i> + adjetivo que solo funcionan con <i>ser</i>. Nuevamente, no se llama la atención del alumno al uso exclusivo de <i>estar</i> o <i>ser</i>, respectivamente.</p>

	<p><i>Estar</i> verbo pleno + preposición: (localización) está en la montaña.</p> <p>Unidad 8: <i>Ser</i> + sustantivo: (identificar) las tapas <i>son</i> el símbolo de la gastronomía española. <i>Estar</i> +adverbio: (bien/mal) <i>¿está</i> bien esta mesa de aquí)</p> <p>Unidad 9: <i>Ser</i>+adjetivo: (identificar/calificar) es una buena idea. <i>Estar</i> +adjetivo: (estado físico/anímico) estoy cansada</p>	
<p>Eñe der Spanischkurs A1 Schulausgabe</p>	<p>9 unidades + 3 unidades de repaso</p> <p>Unidad ñ (unidad preliminar): <i>Ser</i> +adjetivo: (nacionalidad) soy griego. <i>Ser</i> verbo pleno: (procedencia + de) <i>¿De dónde eres?</i></p> <p>Unidad 1: <i>Ser</i>+sustantivo: (procedencia +de) <i>Es</i> de Viena.; (profesión) <i>es</i> estudiante. (identificación) Este <i>es</i> el Sr. Suárez.</p> <p>Unidad 2: <i>Ser</i> + adjetivo: (descripción/apariencia física) <i>Es</i> alta/baja <i>Ser</i> + sustantivo: (relaciones familiares) <i>es</i> mi hermana <i>Estar</i> +adjetivo: (estado civil) <i>está</i> soltero/casado.</p> <p>Unidad 4: <i>Ser</i> verbo pleno: (la hora)<i>¿Qué hora es?</i> Son las nueve. <i>Ser</i> + sustantivo: (profesión) Gerardo <i>es</i> campesino. <i>Estar</i> + gerundio: (perífrasis, acciones momentáneas, en progreso) <i>Está</i> comiendo.</p> <p>Unidad 5: <i>Ser</i> + adjetivo: (descripción de lugar) <i>Es</i> un pueblo pequeño. <i>Estar</i> + adverbio: (localización)<i>Está</i> cerca del parque.</p> <p>Unidad 8: <i>Ser</i> verbo pleno: (evento) <i>¿Dónde es/cuándo</i> es la obra de teatro? <i>Ser</i> + sustantivo: (identificación) <i>es</i> un cartel.</p>	<p>Unidad 2: Se incluye un ejercicio para describir personas con listas de adjetivos que funcionan con <i>ser</i> y <i>estar</i>. No obstante, no se ofrece una explicación gramatical explícita de los usos de ambos verbos, ni por separado ni en contraste, ni tampoco se hace referencia al verbo alemán <i>sein</i>.</p> <p>Unidad 9: Se incluye muy superficialmente una explicación del verbo <i>estar</i> como expresión de estado, pero no se dan ejemplos. Muy brevemente se refiere a el estado en frases exclamativas, o en construcciones de <i>estar</i> +adverbio. A pesar de que también se refiere a <i>ser</i> + adjetivo para describir características personales, no se hace un contraste explícito, tampoco se refiere a que en alemán se expresan las misma ideas con <i>sein</i>.</p> <p>No se incluyen ejercicios en los que el alumno tenga que seleccionar entre <i>ser</i> y <i>estar</i>.</p>

	<p>Unidad 9: <i>Ser</i>+adjetivo: (características personales) soy activa <i>Estar</i> + adjetivo: (estado) estoy enfermo.</p>	
Caminos Austria 1	<p>9 unidades + 3 unidades de repaso Unidad 1: <i>Ser</i>+sustantivo: (identificarse) soy José. <i>Estar</i> verbo pleno: (estado) ¿cómo estás? Unidad 2: <i>Ser</i> + sustantivo: (profesión) Shakira es cantante. (procedencia) ¿De dónde eres? (identificar) ¿Cuál es tu número de teléfono? <i>Estar</i> +adjetivo (estado civil) Juan está casado. Unidad 3: <i>Ser</i>+adjetivo: (descripción de lugares) Es un pueblo tranquilo. <i>Estar</i>+adverbio (localización) El hotel <i>está</i> cerca del mar. Unidad 4: <i>Ser</i> verbo pleno: (la hora) <i>son</i> las tres. <i>Ser</i>+sustantivo: (identificar) ¿Es carne o pescado? <i>Estar</i>+adjetivo: (estado) La comida <i>está</i> bastante rica/picante/salada. Unidad 5: <i>Ser</i> + adjetivo: (descripción) La blusa es roja. Unidad 6: <i>estar</i> + adjetivo (estado) <i>Estoy</i> triste. Unidad 7: <i>Ser</i>+sustantivo(identificar) <i>Es</i> la madre de Susana. <i>Ser</i>+adjetivo: (describir) <i>Es</i> seria/antipática/bajita. <i>Estar</i> verbo pleno: Ya <i>estoy</i> aquí. <i>Estar</i> +adjetivo: (estado civil) <i>está</i> separada. Unidad 8: <i>Estar</i>+gerundio (uso perifrástico) Lola <i>está</i> limpiando su casa.</p>	<p>Unidad 2: Se incluye un ejercicio exclusivamente para el verbo <i>ser</i>, con su conjugación, aunque no se detallan sus usos. Unidad 3: Breve explicación del significado de <i>estar</i>, y aunque se menciona que significa <i>sein</i> en alemán, no me menciona el verbo <i>ser</i>. Sin embargo, se incluye un ejercicio de comparación y contraste entre <i>estar</i> y <i>hay</i> para denotar localización. Al final de la unidad hay un ejercicio en el que se mezclan los usos de <i>ser</i>, <i>estar</i> y <i>hay</i>. No obstante, no se aclaran los usos de <i>ser</i> en contraste con <i>estar</i>. Unidad 7: Ejercicio para seleccionar entre <i>ser</i> y <i>estar</i>. Se le pide a los alumnos que seleccionen entre los diferentes usos. Además, se incluye un juego y una breve explicación sobre la diferencia en la aplicación de ambos verbos.</p>
¡Apúntate! 1	<p>11 unidades +3 unidades de repaso Unidad 1: <i>Ser</i> + adjetivo (procedencia) <i>Soy</i> española;</p>	<p>Unidad 3: En un resumen gramatical se incluyen ejemplos de <i>ser</i> y <i>estar</i>. Sin embargo, no se</p>

	<p><i>Ser</i> + sustantivo: (identificación) <i>Soy María</i></p> <p>Unidad 2: <i>Ser</i> + sustantivo (identificar) <i>Es mi casa</i></p> <p>Unidad 3: <i>Ser</i> + sustantivo (identificar) <i>Este es mi cuarto.</i></p> <p><i>Estar</i> + adverbio/preposición de lugar: (localizar) <i>Mi cama está</i> enfrente de la puerta; <i>Estamos</i> cerca de mi casa.</p> <p><i>Estar</i> verbo pleno: <i>Mi móvil está</i> en la chaqueta; aquí <i>está</i>; <i>Paco no está.</i></p> <p>Unidad 4: <i>ser</i> + sustantivo: (identificar) <i>Esta es mi hermana; esto es una piñata.</i></p> <p><i>Ser</i> +adjetivo: (descripción) <i>Es un (regalo) estupendo.</i></p> <p>Unidad 7: <i>Ser</i> verbo pleno: (la hora) <i>¿Qué hora es?</i></p> <p>Unidad 8: <i>Ser</i> + adjetivo: (describir) <i>es divertido/interesante/aburrido.</i></p> <p><i>Estar</i> + adjetivo: (estados físicos) <i>Elena está cansada/contenta.</i></p> <p>Unidad 11: <i>Estar</i> + gerundio (uso perifrástico) : <i>Estás escuchando música.</i></p>	<p>aclara que <i>ser</i> y <i>estar</i> significan sein, y que en español existen los dos verbos.</p> <p>Unidad 8: Ejercicio de vocabulario con adjetivos para <i>ser</i> y <i>estar</i>. No contiene ninguna guía para que los alumnos descubran la razón por la que algunos adjetivos se usan con <i>ser</i> y otros con <i>estar</i>. En el resumen gramatical de la unidad se incluye un contraste entre <i>ser</i> y <i>estar</i>, pero no se hace referencia a sein.</p>
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Como podemos observar en la tabla, la organización y presentación de *ser* y *estar* se incluye en los manuales de enseñanza de manera similar, pero con matices propios y diversos. A pesar de que se incluyen las estructuras más importantes de los niveles A1 y A2 de acuerdo con el MCER y el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC), considero que hay instancias en las que deberían haber sido secuenciadas y didactizadas de una manera más rentable para que el alumno adquiriera la distinción entre *ser* y *estar* de forma ordenada y sistematizada. En consecuencia, a continuación incluyo mis propias propuestas de mejora para las diferentes secciones de los libros en las que considero deberían ser planteadas desde otra perspectiva. Realizaré mis sugerencias de modificación respetando el mismo orden en el que se han incluido anteriormente en la tabla descriptiva de los manuales.

En las primeras tres unidades de Perspectivas Austria A1-A2 (2016: 10-45) se incluyen los usos de *ser* + sustantivo para identificar nombres de personas, nacionalidad y profesión. Sin

embargo, no se presentan los usos de *ser* + adjetivo para realizar descripciones de personas o cosas. A pesar de ello, en el repaso de las unidades 1 a 3 hay un breve texto destinado a practicar la comprensión lectora en el que podemos apreciar frases constituídas por la estructura sintáctica *ser* + adjetivo (2016: 47), a saber: “Las maestras *son* simpáticas”, “El profesor de matemáticas *es* muy bueno”, “Le gustan *sus* profesores, *son* muy competentes” (véase apéndice pág. 91) . En mi opinión, la inclusión de *ser* + adjetivo en una sección de repaso sin haberla explicado anteriormente no solo es una decisión poco conveniente desde el punto de vista didáctico, sino que resulta desfavorable y confuso a la hora de tratar comprender los usos del verbo *ser*, ya que los alumnos se ven confrontados en una actividad de repaso a una estructura que no se ha presentado en la secuenciación de las primeras tres unidades.

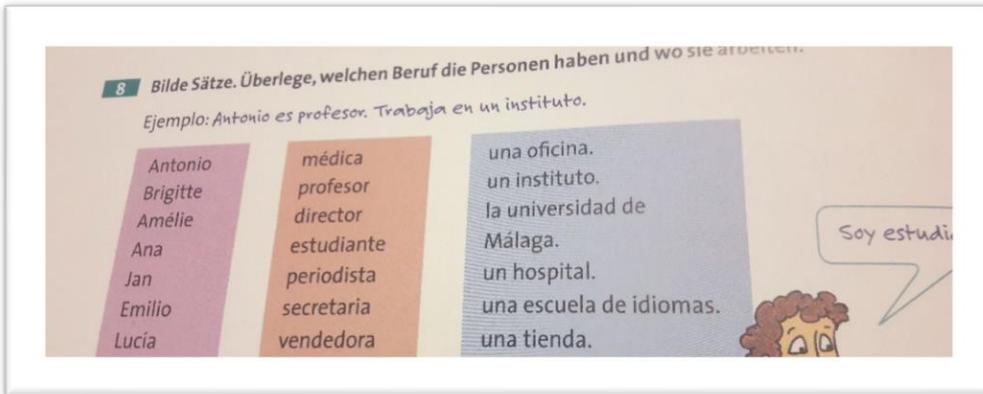
Según mi experiencia como profesora de ELE, uno de los peligros que se corren al incluir las estructuras adjetivales sin previa presentación es que los alumnos las confundan con las formadas por sustantivos, y por ende, esta situación se puede convertir con el tiempo en un potencial error, y en el peor de los casos, en un error fosilizado⁵. Por lo tanto, creo conveniente encarar la mejora del ejercicio en cuestión tomando alguna de las alternativas que incluyo a continuación.

En primer lugar, se puede optar por postergar la incorporación de *ser*+adjetivo a la unidad siguiente, ya que la unidad 4 se ocupa ampliamente en detalle de esta estructura sintáctica (2016: 52-46). La segunda opción, y quizá la más útil para aprovechar el esbozo original del libro, sería la de reformarla de manera que se añada *ser* + adjetivo paralelamente a *ser* + sustantivo, y así, presentar las dos estructuras para demostrarle al alumno que *ser* forma estructuras sintácticas con dos tipos de palabras, sustantivos y adjetivos. Para este efecto, he seleccionado una actividad en la que los alumnos tienen que unir palabras pertenecientes a diferentes columnas y así formar frases (2016: 36). En mi opinión, la modificación de este ejercicio (*ibid.*) con la correspondiente inclusión de *ser* + adjetivo resulta bastante oportuno, ya que en el ejercicio de repaso (2016: 47) se le aplican adjetivos a profesiones, por lo que esta actividad a la que le sugeriré una reforma representa una ocasión extraordinaria para incorporar la estructura *ser* +adjetivo, y así, cuando los alumnos se encuentran con ella en el ejercicio de

⁵ Según el Diccionario de términos clave de ELE del Centro Virtual Cervantes, la fosilización de errores tiene lugar cuando los aprendientes conservan errores de interlengua durante el proceso de aprendizaje, es decir, que inconscientemente acarrean los mismos errores de manera duradera, lo que se convierte en un impedimento para que avancen en el nivel de competencia de la lengua.

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/fosilizacion.htm

reposito reconozcan que en la misma frase se incluyen sustantivos y adjetivos acompañando a *ser*.



Perspectivas Austria A1-A2 (2016: 36)

Mi propuesta de reforma:

Antonio	médica	<i>organizado/a</i>	una oficina.
Brigitte	profesor	<i>amable</i>	un instituto.
Amélie	director	<i>responsable</i>	la Universidad de
Ana	estudiante	<i>simpática/o</i>	Málaga
Jan	periodista	<i>sociable</i>	un hospital.
Emilio	secretaria	<i>competente</i>	una escuela de idiomas.
Lucía	vendedora	<i>puntual</i>	una tienda.

Como podemos observar en la tercera columna correspondiente a mi propia sugerencia de reforma, se incorpora una lista de adjetivos elementales. De manera que los alumnos pueden, con esta incorporación formar frases como las que incluyo a continuación:

Antonio es profesor, es simpático y trabaja en un instituto.

Amélie es estudiante, es puntual y estudia en la Universidad de Málaga.

Ana es secretaria, es organizada y trabaja en una escuela de idiomas.

Jan es periodista, es sociable y trabaja en una oficina.

Lucía es médica, es competente y trabaja en un hospital.

De este modo, los alumnos aprenden las estructuras *ser* + sustantivo, en este caso de profesiones, y *ser* + adjetivo, los nuevos incorporados en la tercera columna, para describir características inherentes a las profesiones.

Nuevamente, encontramos en Perspectivas Austria A1-A2 (2016: 77) otra instancia que podría haber sido aprovechada utilizando otro tipo de procedimiento o secuenciación. Se trata de una actividad de comprensión lectora en la que se pretende contrastar los verbos *estar* y *hay* para indicar localización (véase apéndice pág. 91). Si bien es rentable para el alumno tener en cuenta la diferencia en la forma de las estructuras sintácticas de *estar* y *hay*, nos parece inoportuno incluir la expresión impersonal *se puede ver*, ya que el objetivo es destacar lo que *hay* y dónde se encuentran ubicadas las atracciones turísticas que se mencionan en el texto sobre la famosa ciudad. Asimismo, se incluye la conjugación de *estar*, sin llamar la atención a la primera persona del singular que es irregular, y se expone una breve descripción gramatical de *hay*, haciendo hincapié en su estructura sintáctica, mientras que en la descripción de *estar* se hace énfasis en su contenido semántico, pasando por alto la estructura sintáctica. A pesar de que en el texto que se utiliza como punto de partida para explicar la localización, también hay suficientes ejemplos con el verbo *ser* para identificar y describir aspectos importantes de la ciudad. En el ejercicio siguiente, que podría considerarse como la práctica controlada de la regla gramatical explicada en el punto precedente, se incluye una actividad para completar huecos con *estar* o *hay*. Asimismo, se añaden unos ejemplos de uso de *ser*, *estar* y *hay* destinados a ser utilizados en una actividad de interacción oral y, finalmente, al final de toda la actividad se incluye una aclaración sobre las posibles estructuras sintácticas que forma *ser* con adjetivos y sustantivos. Si bien la cantidad y calidad de la información referente a *ser* y *estar* es adecuada, considero que la presentación y secuenciación no lo son. Por ende, propongo la siguiente explotación didáctica del texto presentado ⁶ como punto de partida de la actividad comprensión lectora en Perspectivas Austria A1-A2 (2016: 77).

1) Lee el siguiente texto sobre Sevilla, marca las frases formadas con los verbos *ser*, *estar* y *hay*.

Sevilla **está** situada al suroeste de la Península Ibérica [...] **es** la cuarta ciudad de España en cuanto al número de habitantes. [...] Todas ella **son** de gran belleza [...] **Hay** mucha vida cultural [...] Sevilla **es** una capital alegre.

2) Ahora, organiza las frases según la columna correspondiente a cada verbo: ⁷

⁶ Consultar la versión completa del texto en el apéndice pág. 91.

⁷ Actividad inspirada en Aula Internacional 1, página 38

<i>SER</i>	<i>ESTAR</i>	<i>HAY</i>
<i>Es</i> la cuarta ciudad de España	Sevilla <i>está</i> situada al suroeste	<i>Hay</i> mucha vida cultural
Sevilla <i>es</i> una capital alegre		

3) Vuelve a leer el texto, la tabla del ejercicio anterior y completa la siguientes reglas gramaticales:

Ser + _____ se usa para describir, en este caso una ciudad.

Estar + _____ se usa para indicar localización.

Hay+ _____ se usa también para indicar localización, pero la estructura de la frase es diferente a la que se forma con el verbo *estar*.

He incluido el verbo *hay* en el planteamiento de la actividad ya que era parte de la actividad original y el objetivo de mi propuesta no es cambiar toda la actividad, sino optimizarla para la presentación y entendimiento de la distinción de *ser* y *estar*. En mi opinión, esta presentación preliminar constituye una introducción a los ejercicios siguientes en el libro en los que explícitamente se llama la atención a la diferencia en el uso entre *ser* y *estar*. Concretamente, me remito a los únicos ejercicios en toda la unidad, y de todo el libro, en el que se presentan los dos verbos sin ofrecer una posibilidad de reflexión o descubrimiento del significado ni de las razones por las que se debería optar por uno u otro verbo (2016: 83). El primer ejercicio es para rellenar huecos optando por *ser* o por *estar*, el segundo es una actividad para unir información correspondiente en tres columnas, y el tercer ejercicio se trata de una comprensión auditiva en la que los alumnos tienen que realizar una actividad de opción múltiple (véase apéndice pág. 92). Si tuviéramos en cuenta la reforma que realizamos anteriormente (2016: 77), los alumnos a este punto ya estarían en condiciones de realizar la actividad de rellenar huecos, ya que se exige que seleccionen explícitamente entre *ser* y *estar*, y para este fin, deben conocer no solo la estructuras sintácticas de cada verbo, sino también el contenido semántico, y en resumidas cuentas, eso es lo que se intentó con la reforma previa. Lamentablemente, en las páginas anteriores al ejercicio en cuestión (ejercicio 5, 2016: 83) no se incluye ningún ejercicio o explicación gramatical que se centre principalmente en *ser* y *estar* por separado, y posteriormente, el correspondiente contraste entre ambos verbos. Por esta razón, recomendamos invertir el orden de los ejercicios, es decir, poner el ejercicio 6 que se basa en unir información distribuída en tres columnas y añadir una actividad de descubrimiento guiado antes del ejercicio de rellenar huecos, que implica una mayor complejidad a la hora de decidir

entre ambos verbos. A manera ilustrativa de mi sugerencia de modificación, incluyo a continuación una versión resumida del ejercicio original incluido en Perspectivas Austria A1-A2 (2016: 83) junto con una aclaración concisa del uso de ambos verbos.

1) Une las palabras en las columnas y forma frases.

Lima		muy simpática.
Carmen	<i>es</i>	en Perú.
Madrid	<i>está</i>	en el centro de España. ⁸

2) Ahora, traduce las siguientes al alemán y responde a las preguntas:

Lima *está* en Perú: _____

Madrid *está* en el centro de España: _____

Carmen *es* muy simpática: _____

Ahora, compara tus traducciones con un/a compañero/a ¿Qué verbos usaste en tu traducción al alemán?

En español tenemos dos verbos (*ser* y *estar*) para expresar la misma idea que el verbo _____ en alemán. Además, podemos decir que *estar* se puede traducir como _____ cuando indica localización.

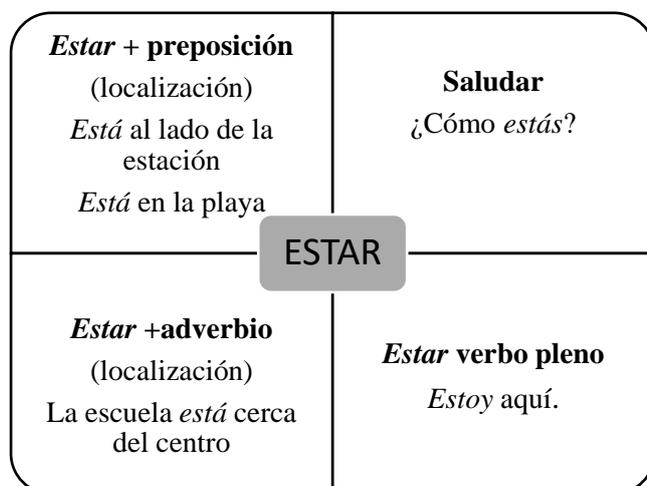
De esta manera, considero que los estudiantes podrían realizar el ejercicio de rellenar huecos en el que tienen que decidir entre *ser* y *estar* de una manera más eficiente, y así, tener un margen menor de error. Lo mismo sucedería con el ejercicio 7 (2016: 83) en el que tienen que discernir entre ambos verbos en una comprensión auditiva.

Finalmente, una última sugerencia de mínima reforma al ejercicio 18 (2016: 85) el que se podría usar para repasar todo lo aprendido sobre la distinción de ambos verbos.

Se trata de una actividad de vocabulario basada en la confección de un mapa contextual que abarca los verbos *ser*, *estar* y *hay*. En la versión original (véase apéndice pág. 92) solo se le pide a los alumnos que recapitulen sobre las palabras relacionadas con los tres verbos, lo que en principio es una herramienta de reflexión muy útil. No obstante, en mi opinión, resulta insuficiente ya que se le priva a los estudiantes la posibilidad de compilar en una sola página, de manera visual y resumida, el contenido semántico y sintáctico que han adquirido hasta el

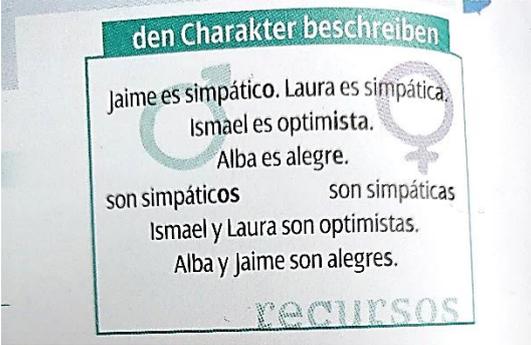
⁸ Consultar la versión completa del texto en el apéndice pág. 92

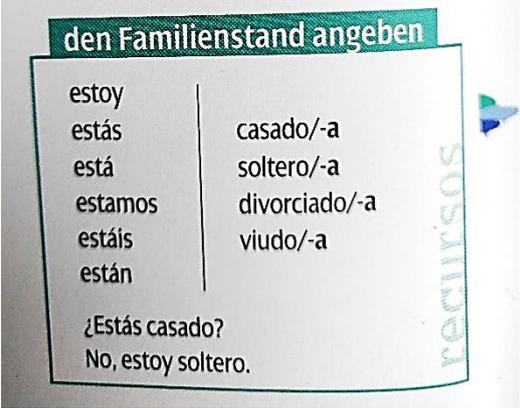
momento. A modo de ejemplo, incluyo a continuación una ilustración de un modelo potencial de representación de recapitulación de los usos de *estar*:



El segundo manual del que nos ocuparemos es Eñe A1, en el que encontramos dos instancias significativas para nuestro análisis. En primer lugar, observamos que en la unidad 2 (Eñe A1 2007: 28-29) a lo largo de dos páginas (véase apéndice pág. 93) se presentan los usos de *ser* para describir el físico y el carácter, procedencia y profesión, todo enmarcado en un contexto de presentación e identificación de personas. Además, se incluye una breve explicación gramatical de la descripción del carácter y, aún más interesante, un pequeño apartado dedicado a exponer el verbo *estar* para indicar estado civil. Considero que es confuso para los alumnos incluir en una misma página usos diferentes de *ser* y *estar* sin explicar la razón por la cual en cada caso utilizamos un verbo y no otro. En mi opinión, el riesgo de confusión aumenta en el momento en el que el alumno, quizá por inercia, empieza a buscar un equivalente en alemán para, especialmente en la expresión de estado civil. Puede preguntarse, por ejemplo, por qué el no pueden utilizar el verbo *ser* para decir que una persona está soltera, y viceversa, por qué no pueden utilizar el verbo *estar* para hablar de la descripción física. En una palabra, el interrogante más esperado sería el que surge después de darse cuenta de que el verbo *sein* en alemán cumple con las dos funciones de *ser* y *estar* en español. Por ende, creo que sería conveniente explicar brevemente las razones por las que usamos *ser* para describir el carácter y *estar* para el estado civil. Debido a que estamos frente a un público prácticamente nuevo en el aprendizaje de ELE, ya que estos contenidos complejos se incluyen en la segunda unidad del primer curso, y que en consecuencia, solo llevan como máximo unas diez horas de contacto con las estructuras del español, en mi opinión, sería rentable para el alumno incluir una breve justificación gramatical que incorporen algunas explicaciones en alemán alemán. Puesto que haré mis sugerencias de

mejora basándome en la versión incluida en el libro del que nos estamos ocupando. A continuación aparecen los dos apartados originales (Eñe A1 2006: 28) que ilustran los usos de los que hablamos anteriormente. De la misma manera en la que sugiero los cambio a continuación, creo que podría ser añadido en la versión original del libro:

 <p>Eñe A1 (2006: 28)</p>	<p>Warum wird im Spanischen SER und nicht estar verwendet, um den Charakter eines Menschens zu beschreiben? Weil SER Identifikation bezeichnet, und Menschen mit ihrem Charakter verglichen werden.</p> <p>Alba es simpática El dragón = rojo</p> <p style="text-align: center;">↕</p> <p>Alba = simpática</p> 
------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

 <p>Eñe A1 (2006: 28)</p>	<p>Warum wird im Spanischen ESTAR und nicht ser verwendet, um den Familienstand anzugeben?</p> <p>Weil mit ESTAR das Ergebnis einer Entwicklung (das Werden) bezeichnet wird.</p> <p>Juan está casado</p> <p style="text-align: center;">↕</p> <p>Juan >>>>>>> casado</p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Los cambios y sugerencias que he hecho anteriormente los he basado principalmente en la teoría de Real Espinosa (2007: 28-40) a la que me referido en detalle en la página 14 de este trabajo. Según Real Espinosa (*ibid.*) la mejor manera de contribuir al entendimiento del significado de *ser* y *estar* es enseñarle a los alumnos a pensar de la manera en la que lo hace un hablante nativo de español. Para ello, es necesario recurrir a las representaciones mentales de un hispanohablante y ejemplificarlas de manera gráfica y visual, ya que según Real Espinosa (*ibid.*) “hablar es representar el mundo”, y al representar materialmente de la manera en la que

entendemos el mundo desde la perspectiva del español estaríamos dándole herramientas valiosas a nuestros alumnos para que reduzcan los errores de elección entre *ser* y *estar*.

Las reformas que he sugerido anteriormente a los apartados de descripción de personas con *ser* y la expresión de estado civil con *estar* significan también una contribución al entendimiento y aplicación correcta de los adjetivos en el ejercicio 2 (Eñe A1 2006: 29) en donde los alumnos tienen que describir personas utilizando los diversos adjetivos utilizados en el texto de la página precedente (véase apéndice pág. 93). Asimismo, el ejercicio 3b (Eñe A1 2006: 29) exige que los alumnos apliquen correctamente el verbo *ser* para describir, y considero que con la mejora a la explicación preliminar que incorporado en la página previa, los inconvenientes serían mínimos.

El segundo punto que me parece oportuno comentar y modificar se refiere a algunos aspectos la unidad 9 (Eñe A1 2007: 106-118). Para empezar, la primera actividad se refiere explícitamente a los estados físicos y anímicos expresados con *estar* + adjetivo (Eñe A1 2007: 106). Sin embargo, solo se incluye una mínima tabla en la que se expone sin explicar la estructura sintáctica anteriormente mencionada, y sin más, se pasa a un tema diferente relacionado con problemas de salud (véase apéndice pág. 93). En mi opinión, este procedimiento adoptado por el libro en cuestión me parece poco provechoso para la comprensión de la expresión de estados y, además, para conectarlo con el tema de los problemas de salud, que indirectamente está relacionado con algunos estados físicos y psíquicos. Por esta razón, propongo alterar la secuencia establecida en el manual e incluir el ejercicio de la página 178 en la que se representa una persona experimentando diferentes estados (véase apéndice pág. 94). De manera que la introducción de la unidad 9 estaría encabezada por el ejercicio 1a (2007: 106) y seguida por el ejercicio 1 (2007: 178).

El tercer libro del que nos ocuparemos es Caminos Austria 1 y comenzamos por incorporar sugerencia de reforma en la unidad 3 (2014: 41-54), más precisamente los ejercicios 3 y 4 (2017: 48) (véase apéndice pág. 94). La unidad 3 está dedicada a descripción y localización de ciudades y a la localización de personas y objetos en diferentes tipos de ciudades. A pesar de que el tema principal se basa en la descripción y localización, nos llama la atención la poca trascendencia que se le da al contraste entre *ser* y *estar*. Por el contrario, la secuenciación didáctica se concentra fundamentalmente en los usos de *estar* y *hay*, ambos verbos destinados a expresar localización mediante diferentes estructuras sintácticas. Si bien esta distinción también es necesaria y útil para el correcto uso de la expresión de localización, considero que la omisión de una explicación del contraste entre *ser* y *estar* representa una falencia, especialmente porque en la página siguiente (2007: 49) se incluye un ejercicio de vocabulario

en el que los estudiantes tienen que categorizar en una tabla veinticinco palabras y expresiones según correspondan al uso de *ser*, *estar* o *hay*. Además, en la unidad 7, a la que nos referiremos más adelante, existe un extenso ejercicio en el que se le exige a los alumnos que seleccionen correctamente entre *ser* y *estar*. En consecuencia, sería rentable para el alumno tener en cuenta la distinción de contenido semántico concerniente a ambos verbos. Para ello, podríamos optar por dos opciones. En primer lugar, se podría incluir en la página 48 un cuadro adicional siguiendo la temática de los dedicados a *estar* y *hay*, semejante al que propongo a continuación:

Perdón, ¿cuál _____ el banco de la derecha?

Mi bar preferido _____ Doña Rosa.

Der Sprecher fragt nach der Identität einer bestimmten Sache:

Ser + _____

Otra posibilidad de reforma sería la de incluir este tercer cuadro aclaratorio antes del ejercicio 7 (2007: 49). Sin embargo, creemos que para el ejercicio 7 también es necesario explicar que hay adjetivos que funcionan con *ser* y *estar*, y optando por uno y otro cambian de significado. Para aprovechar el diseño del libro, podríamos dejar que los alumnos se enfrenten a la lista bastante densa de expresiones que tienen que categorizar, y una vez que han realizado el ejercicio, se compara en pleno. El profesor preguntará, entonces, dónde han ubicado los adjetivos grande, simpática, histórico/a y fenomenal, pidiendo, además, que los alumnos justifiquen su elección. A partir de aquí existen dos posibles resultados. Primeramente, si se ha incorporado anteriormente la tabla con la explicación del uso y significado de *ser* en la página 48, muy probablemente los alumnos puedan llegar a intuir que los cuatro adjetivos que rescatamos de la tabla funcionan con *ser*, ya que implican una identificación. No obstante, he aquí el segundo resultado posible, la falta de una explicación concreta de la regla gramatical podría llevarles a pensar que, por extensión del significado de *estar* en la página 48⁹, en lugar de identificar las características de un edificio, por ejemplo, “es grande”, “es histórico” lo consideren un estado y no una característica propia, inherente al sujeto u objeto, ya que solo se incluye una explicación para el verbo *estar* como “Befindlichkeit”, y solo se proporciona el ejemplo “¿Cómo estás?”, lo que desafortunadamente conduciría a la opción incorrecta por desconocimiento de la otra regla.

⁹ véase apéndice pág 94, actividad 3b

Por ende, una vez realizado el ejercicio, y luego de debatir sobre la categorización y su correspondiente justificación, el profesor puede presentar una secuencia como la que incluyo a continuación:

Observa las frases y las fotos:

<p>1) La catedral de San Esteban es grande.</p> <p style="text-align: center;">↑ ↑ Ser + adjetivo</p>	 <p style="text-align: right;">Fuente: https://www.stadt-wien.at</p>
<p>2) Mi hermana Gisi está grande.</p> <p style="text-align: center;">↑ ↑ Estar + adjetivo.</p> <p style="text-align: center;">Gisi en 2010</p>  <p style="text-align: center;">Fuente: http://photography-by-lindsay.com</p>	<p style="text-align: center;">Gisi en 2019</p>  <p style="text-align: center;">fuente: http://photography-by-lindsay.com</p>

En 1) hacemos una descripción de la Catedral de San Esteban, la identificamos con el adjetivo *grande*. En 2) hablamos del cambio de estado de Gisi, es decir, que en 2019 Gisi *está* grande.

Ahora, completa tú:

_____ se usa para identificar las características de una persona o cosa.

_____ se usa para del hablar del resultado de un cambio de estado de una persona o cosa.

Asimismo, consideramos otro de los errores de la actividad, además de la presentación desacertada de los contenidos semánticos y gramaticales, es la descontextualización de los enunciados. En otras palabras, pensamos que no es procedente requerir una categorización de frases y palabras esparcidas, sin conexión a ningún tipo de contexto significativo (Hedge 2000: 71) y pedirle a los alumnos que las ordenen de acuerdo a verbos, de los cuales no se les ha dado la información semántica y léxica apropiada. Por ende, en lugar de distribuir palabras y frases sueltas sin encontrarle un sentido u objetivo a la actividad, a menos que lo presentemos como una adivinanza, lo adecuado sería, además de una explicación gramatical como la que

sugerimos anteriormente, enmarcar todas las frases dentro de un contexto determinado, por ejemplo, en un texto breve o en oraciones cortas relacionadas con algún tema de los planteados hasta ese momento en la unidad didáctica, y aún mejor, darles un contexto significativo para el alumno (Hedge 2000: 72).

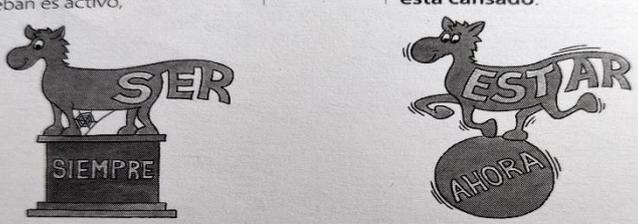
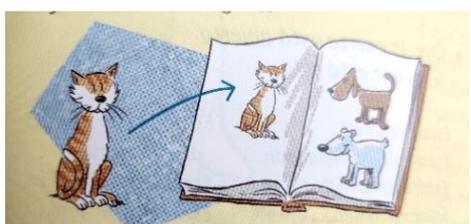
Creemos que, al incorporar la explicación anterior en la página 48 o 49, los alumnos encararán con más seguridad el ejercicio de la página 133 de mismo libro (véase apéndice pág. 95). Además de completar un diálogo con *ser* y *estar*, se pide que completen y seleccionen entre los diferentes usos de ambos verbos. Considero que incluir la categoría “ estado momentáneo” no es rentable, ya implícitamente se le está induciendo al alumno a la idea errónea de la temporalidad, es decir, al contraste equivocado entre permanencia y transmutación temporaria (Real Espinosa 2007:28-40). Por lo tanto, consideramos que se debería incluir solo la palabra estado, quizá con el matiz inherente al tipo de estado, es decir, estado físico o ánimo, y también se podría hacer una caja más de selección para la localización.

Finalmente, nos dedicaremos a comentar algunos aspectos del manual ¡Apúntate! 1, que como los anteriores, tiene diversos puntos mejorables. En la unidad 8 (¡Apúntate! 1 2013: 89) encontramos un texto sobre la rutina diaria de cuatro adolescentes en la que se incluyen numerosos ejemplos de *ser* y *estar* con adjetivos (véase apéndice pág. 96). En la página siguiente al texto (¡Apúntate!1 2013: 90) encontramos una serie de actividades de comprensión lectora que llevan de manera paulatina al contraste parcial entre *ser* y *estar*. Consideramos que el contraste es parcial porque no se ofrece la oportunidad de reflexionar sobre las diferencias en el significado de *ser* y *estar* con adjetivos, a pesar de que en el ejercicio 3.a (*ibid.*) (véase apéndice pág. 96)los alumnos tienen que organizar los adjetivos de acuerdo con las preguntas “¿Cómo está?” y “¿cómo es?”, lo cual consideramos procedente, pero insuficiente para demostrar la distinción semántica entre ambos usos, lo que en realidad, es el objetivo implícito de la secuenciación. En consecuencia, proponemos la siguiente modificación al ejercicio 3.a (*ibid.*), al que le añadiremos algunos cambios¹⁰:

¿Cómo <i>está</i> ?	¿Cómo <i>es</i> ?
Hoy <i>es</i> lunes y Elena <u><i>está</i></u> un poco <u><i>cansada</i></u> , pero también <u><i>está</i></u> contenta.	Elena <i>es</i> <u>tranquila</u> .
<i>ESTAR</i> + adjetivo se usa para indicar un estado (¿cómo se <i>está</i> /se siente Elena?)	<i>SER</i> + adjetivo se usa para identificar y describir personas o cosas (¿cuáles son las características de Elena?)

¹⁰ Las modificaciones que propongo están indicadas en negrita. El resto del ejercicio pertenece a la versión original incluida en ¡Apúntate!1 2013: 90 la cual adjunto en el apéndice pág.96.

De esta manera, los alumnos podrán observar más explícitamente el contraste implicado en el ejercicio y, en consecuencia, comprenderán la idea del ejercicio siguiente en la secuencia didáctica, ya que en el ejercicio 4 (2013: 90) tienen que unir los diferentes adjetivos utilizados en el texto (2013:89) que funcionan con *estar* y justificar el estado físico y de ánimo (véase apéndice pág. 96). Por último, en el resumen gramatical de la misma unidad (2013: 94) se incluye una explicación de los usos de *ser* y *estar* por medio de un contraste basado en la temporalidad. Según lo que venimos sosteniendo en este trabajo, creemos que la explicación de la distinción entre *ser* y *estar* fundamentada en la idea de temporalidad es insuficiente, ya que no es idónea para explicar ejemplo como “*está* muerto”, o “*es* joven” (Real Espinosa 2007: 28-40). En consecuencia, recomendamos la sustitución de la explicación y de las imágenes, según lo indicamos a continuación:

<p>2 El uso de ser y estar Der Gebrauch von ser und estar</p> <p>Javi es un chico muy tranquilo, Elena es buena en mates, Esteban es activo, pero hoy está nervioso porque tiene un examen, no está atenta en clase, está cansado.</p> 	
<p>¡Apúntate! (2013: 94)</p>	
<p>Modificación inspirada y fundamentada en las imágenes y explicaciones de <i>Gramática básica del estudiante de español</i> (GBE) (2005: 177-8).</p>	
<p>Usamos SER para identificar, describir características, nacionalidad, profesión.</p>  <p>Imagen: fuente GBE (2005: 177)</p> <p><i>Ser</i> + sustantivo: <i>Miau es un gato. Es español y es desempleado.</i></p> <p><i>Ser</i> + adjetivo: <i>Es marrón y blanco. Es tranquilo.</i></p>	<p>Usamos ESTAR para expresar estados físicos y anímicos.</p>  <p>Imagen fuente GBE (2005: 178)</p> <p><i>Estar</i> + adjetivo: (estados físicos) <i>Miau está sentado, está tumbado y está dormido.</i></p> <p><i>Estar</i> + adjetivo: (estado anímicos): <i>Miau está asustado.</i></p>

Así, los alumnos pueden apreciar por medio de la imágenes junto con los textos contextualizados y explicativos, las estructuras sintácticas y el contenido semántico de *ser* y *estar* en contraste.

Finalmente, proponemos una secuencia didáctica basada en las observaciones y sugerencias de reforma que realizamos en esta sección. Además, se incluye una ficha de desarrollo y descripción de los pasos necesarios para llevar a cabo las actividades que forman parte de la propuesta.

<p>Título de la actividad: Mi ciudad preferida</p>
<p>Autora: Analía Claudia Ibarra</p>
<p>Nivel y destinatarios A1-A2 del MCER /A1 -A2 del PCIC Adolescentes germanoparlantes, estudiantes del primer año de ELE</p>
<p>Objetivos: 1) Repasar los usos de <i>ser</i> para identificar y describir lugares y personas. 2) Repasar los usos de <i>estar</i> para localizar y hablar de estados de ánimo. 3) Comparar y contrastar los usos de ambos verbos 4) Reflexionar sobre el uso del verbo alemán <i>sein</i> en relación con <i>ser</i> y <i>estar</i></p>
<p>Destrezas y contenidos: Predominan la comprensión lectora, expresión escrita e interacción oral. Contenidos gramaticales: usos de <i>ser</i> y <i>estar</i> para describir lugares, personas y estados de ánimo. Contenido léxico: vocabulario de descripción de ciudades y personas. Contenido funcional: preguntar y dar direcciones, comentar sobre el estado anímico.</p>
<p>Conocimientos y requerimientos previos: Los alumnos ya conocen los usos de <i>ser</i> para identificar (nombre, origen, profesión) y <i>estar</i> para localizar (con preposiciones y adverbios de lugar). Se encuentran al final del primer año de estudio de ELE y esta actividad sirve de repaso.</p>

Tipo de actividad y dinámica:

Se trata de una actividad de repaso, en la que se combinan los usos aprendidos de *ser* y *estar* de manera práctica y gráfica. Se incluyen tareas de lectura individual, en pareja y en pleno.

Material necesario:

Fotocopias de la ficha de trabajo y tres marcadores de diferentes colores.

Duración:

Dos horas de 50 minutos.

Fuente de inspiración:

La actividad es de mi propia creación, salvo las ilustraciones debajo de las cuales indico la fuente.

Desarrollo de la actividad:

1) El primer ejercicio se trata de la primera parte de una actividad de comprensión lectora en la que los alumnos tienen que leer detenidamente el texto y marcar con diferentes colores las frases con *ser* y con *estar*. El objetivo de usar un color determinado para cada verbo se relaciona con darle prominencia al aspecto visual (Castañeda Castro 2006: 14) para que los alumnos vean gráficamente la diferencia de cada uso.

2) La segunda actividad es la comprensión lectora propiamente dicha, ya que los estudiantes tienen que responder preguntas mientras observan imágenes que los guiarán a las respuestas deseadas para lograr deducir la regla gramatical en el ejercicio siguiente.

Esta actividad está encarada desde la perspectiva de la gramática cognitiva para que a través del impulso visual los alumnos puedan responder a las preguntas teniendo en cuenta la perspectiva de *ser* o de *estar*. Por ejemplo, la imagen del mapa de América del Sur tiene como objetivo hacerles reflexionar el rasgo de localización que denota *estar*, y por otro lado, los emoticones reflejan claramente los estados resultantes de la estructura sintáctica *estar* + adjetivo.

3) A este punto, los alumnos han contrastado la información que marcaron en el texto con la que respondieron en el ejercicio anterior. Por lo tanto, están en condiciones de analizar y deducir una regla gramatical que los ayude a dilucidar la diferencia en el uso de ambos

verbos. Así, por medio de un descubrimiento guiado de los usos de *ser* y *estar* a través de ejemplos adaptados del ejercicio precedente, pueden sacar conclusiones por sí mismos, y al mismo tiempo, se les da la posibilidad de crear sus propias reglas y deducciones de manera autónoma. Una vez dilucidada la diferencia en español, podrán contrastarla y compararla con el verbo alemán *sein*, y comprobar por sí solos en qué casos se traduce como *ser*, y cuáles, como *estar*. Si bien *ser* y *estar* tienen diversas traducciones, según lo requiera el contexto consideramos que en el nivel A1 es apropiado presentar una versión simplificada de los múltiples versiones que adquieren en alemán, ya que los alumnos de nivel inicial, al carecer de experiencia lingüística en ELE, pueden correr el riesgo de sentirse abrumados ante la abundancia de significados.

4) El objetivo de esta actividad es que los alumnos pongan en práctica las funciones y contenidos gramaticales de los ejercicios anteriores. Es decir, que por medio de una interacción oral preguntarán y responderán a preguntas similares a las que se ha estado trabajando hasta el momento. Así, lúdicamente, podrán autoevaluarse si realmente recuerdan los contenidos aprendidos, e incluso podrán comprobar si por medio de la deducción autónoma de la regla del ejercicio 3) les resulta menos complicado formar espontánea y correctamente frases con *ser* y *estar*.

5) Esta actividad de expresión escrita está destinada a que los alumnos creen libremente su propio texto sobre su ciudad favorita teniendo en cuenta todos los aspectos tratados anteriormente. Además, es una actividad significativa (Hedge 2000: 163) ya que el objetivo principal de escritura, además del practicar libremente los contenidos aprendidos, es el de compartirlo con el resto de sus compañeros, quienes en definitiva serán los destinatarios del texto que ellos mismos elaboren. En otras palabras, los alumnos elaborarán un texto utilizando estructuras complejas, y que, además, será premiado por el reconocimiento de sus pares.

Ficha de trabajo:

1) Lee el siguiente texto sobre la ciudad preferida de Alex, un estudiante de español de Viena. Mientras lees, marca con diferentes colores las frases con los verbos *ser* y *estar*.

Mi ciudad preferida

¡Hola! Soy Alex, tengo 15 años y estudio español en mi escuela. Soy vienés, pero mis padres son de Buenos Aires, mi ciudad preferida. Buenos Aires es la capital de Argentina, que está en América del Sur. Es una ciudad muy grande y tiene trece millones de habitantes. Los porteños, los habitantes de Buenos Aires, son simpáticos, activos y amables. Tengo muchos amigos allí, son sociables y alegres. La casa de mi mejor amigo, Lucas, está en el centro de la ciudad en el barrio de San Telmo. Es un barrio histórico y los edificios son de estilo colonial. Además, en el corazón del barrio está la Plaza Dorrego. En esta plaza hay bares y una feria de artesanos. San Telmo está cerca del estadio de Boca Juniors, el club de fútbol más importante de Argentina. Estoy muy contento cuando viajo a Buenos Aires. A veces estoy cansado porque la ciudad es enorme y camino mucho para visitar las atracciones turísticas. ¡Da igual! Buenos Aires es una ciudad maravillosa y me gusta mucho estar allí con mis amigos.

2) Ahora, observa las imágenes y contesta a las preguntas con frases completas. Luego, compara tus respuestas con un(a) compañero(a):



Fuente: <https://es.dreamstime.com>

¿De dónde es Alex? : _____

¿De dónde son sus padres y su mejor amigo?: _____

¿Cuál es su ciudad preferida?: _____



Fuente: <http://happylife.id/content/img>

¿Dónde está Buenos Aires?: _____

¿Cómo es Buenos?: _____

¿Cómo son los porteños?: _____



¿Dónde está la casa de Lucas? _____

¿Cómo es el barrio? _____

¿Dónde está el barrio? _____

Fuente: <https://www.buenosairesmap.org/cultural-map-videos-mapas>



¿Cómo está Alex cuando viaja a Buenos Aires? _____

Fuente: <http://es.club-penguin-super-fanon.wikia.com>



¿Cómo está Alex cuando camina mucho? _____

Fuente: <https://wallsheaven.com/photos/A09527164/400/yawn-emoji.png>

3) Vamos a analizar algunas de tus respuestas del ejercicio anterior.

Buenos Aires **es** grande => *ser* + adjetivo => cualidades (Eigenschaften)

Alex **es** vienés => *ser* + adjetivo => origen (Herkunft)

San Telmo **está** en el centro de la ciudad => *estar* + preposición de lugar => localización (ortliche Befindlichkeit)

Alex **está** contento => *estar* + adjetivo => estado de ánimo (seelisch Befindlichkeit)

¿Todo claro? Genial, ahora vamos a elaborar una regla para los verbos *ser* y *estar*:

Usamos **ser** cuando hacemos una _____ y hablamos del _____ de una persona.

Usamos **estar** cuando hablamos sobre la _____ de una ciudad o sobre el _____ de una persona.

¡Fíjate!

En alemán usamos el verbo _____ para expresar la idea de *ser* y *estar* en español.

Vamos a comprobarlo. Traduce las siguientes frases al alemán:

Lucas y Alex son amigos: _____

Alex es vienés: _____

Los amigos de Lucas son amables: _____

San Telmo está en el centro de Buenos Aires: _____

Recuerda:

SEIN	
<p>¹¹Significa SER en español cuando describimos e identificamos (una persona o un lugar) y cuando hablamos de su origen y profesión.</p>  <p>Este <i>es</i> José. Es profesor y <i>es</i> de Zaragoza.</p>	<p>¹²Significa ESTAR cuando hablamos de la localización</p>  <p>y del estado anímico de una persona 😊 😞</p>

4) En parejas, habla con un compañero sobre tu ciudad preferida y hazle preguntas:



Fuente: <https://comps.canstockphoto.com.br>

5) ¿Cuál es tu ciudad preferida? ¿Dónde está y cómo estás cuando vas allí? Escribe un texto de 70 palabras sobre tu ciudad favorita. Luego, presentala al resto de tus compañeros y entre todos van a elegir cuál es la ciudad preferida de la clase.

¹¹

¹² Fuente de la foto: <http://www.interescena.com/wp-content/uploads/2009/11/usted-esta-aqui.jpg>

7. Conclusión

A lo largo de este trabajo hemos analizado diferentes posturas que atinan a encontrar una explicación válida que dilucide exitosamente la diferencia de contenido semántico entre *ser* y *estar*. Las posturas que se basan en teorías de corte sintáctico-semántico parten de la hipótesis que la problemática entre *ser* y *estar* tiene sus orígenes en la evolución histórica del español, más precisamente en el comportamiento del verbo *estar*, que según Fosgaard (2006: 29) es un verbo relativamente joven en relación con *ser*. Es decir, que la aparición oficial de *estar* creó diacrónicamente una serie de obstáculos en la distinción con *estar*. De manera que, los lingüistas que apoyan esta idea, consideran que la clave para develar la encrucijada se encuentra en la diferenciación aspectual entre ambos verbos, ya que, históricamente es el rasgo más distintivo. Por otro lado, las posturas de corte discursivo -pragmático sostienen que se puede alcanzar la distinción entre los verbos si se analiza la intención comunicativa del hablante al seleccionar uno u otro verbo. Existen posturas bastante radicales como la de Maienborn (2005) quien incluso considera a *ser* y *estar* sinónimos, es decir, que para la autora ambos verbos significan lo mismo, como sucede en inglés y alemán, que solo poseen un verbo para expresar la misma idea que en español expresamos con *ser* y *estar*. Además existen otros autores, como Escandell-Vidal quienes también apoyan esta postura, y aportan argumentos y ejemplos representativos e ilustrativos de las múltiples situaciones en las que *ser* y *estar* pueden intercambiarse en las diferentes estructuras sintácticas. No obstante, llegado un punto en el debate de las posibilidades de solución al problema de la distinción entre *ser* y *estar*, los argumentos no son suficientes sin una justificación semántica. Por lo tanto, incluso las posturas más radicales sobre la naturaleza discursivo-pragmática en la distinción entre *ser* y *estar* necesitan del auxilio semántico del significado y la denotación.

Asimismo, como ha quedado demostrado a través del extenso análisis teórico incluido en la primera parte, no existe unanimidad con respecto a la teoría más adecuada para explicar en clase la distinción entre ambos verbos, sino que, los lingüistas tienen opiniones divergentes con respecto al aspecto central que debe tener en cuenta para llegar a la raíz del problema. No obstante, luego de analizar las diferentes corrientes teóricas, somos de la opinión que el camino más viable para la explicación de la distinción entre *ser* y *estar*, y su posterior contraste con el verbo alemán *sein* son las teorías basadas en los aspectos sintáctico-semánticos. Dentro de estas teorías nos inclinamos por las que adoptan una visión cognitiva centradas en la perspectiva del espacio (Ruiz Campillo 2014: 71-74). Asimismo, y como ha quedado demostrado en el análisis de los libros de texto en la parte empírica de este trabajo, la explicación de la distinción entre

ser y *estar* aportada por Real Espinosa (2006: 25-48) es, a nuestro entender, la más provechosa desde el punto de vista didáctico para llevar al aula. Es aquí donde los manuales de enseñanza oscilan entre la presentación poco eficaz y la carencia de contenidos. En consecuencia, la inclusión de una orientación que ayude a los alumnos a crear su propia representación mental de las estructuras sintácticas, así como también de los contenidos semánticos que implican, es un apoyo significativo en el aprendizaje de la distinción de entre *ser* y *estar*, así como también del aprendizaje de ELE, en general. Por lo tanto, para el futuro diseño, programación y secuenciación didáctica de manuales de enseñanza en el marco de instrucción oficial, sería aconsejable considerar la inclusión de explicaciones y de imágenes que fomenten la creación de significado por medio de representaciones mentales, para que, finalmente, cada estudiante de ELE en el nivel secundario pueda aprender a interiorizar autónomamente las estructuras gramaticales más complejas del español.

8. Resúmen en alemán

Einer der komplexesten Aspekte der Beherrschung einer Fremdsprache ist die richtige Auswahl von Äquivalenten oder Ausdrucksmöglichkeiten die in der Nähe der Muttersprache angesiedelt sind und damit die bestmögliche Art der Kommunikation von Ideen und Absichten in der anderen Sprache bieten. Eine der größten Schwierigkeiten, mit denen ein deutschsprachiger Studierender beim Spanischlernen konfrontiert ist, ist die Unterscheidung zwischen den komplexen Verben *ser* und *estar*. Aufgrund der Tatsache, dass diese im Deutschen ident sind, stehen Spanischlehrer im deutschsprachigen Gebiet vor der Herausforderung diese Schwierigkeit ihren Schülerinnen und Schülern bestmöglich zu vermitteln.

Aus diesem Grund war es das Ziel dieser Arbeit nach den Ursachen dieser Verwirrung zu suchen und eine Lösung zu finden, welche im Unterricht die Erfolge der Lernenden sicher stellt. Zusätzlich sollte den Schülerinnen und Schülern eine visuelle und einfache Erklärungen geboten werden, die zur richtigen Entscheidung bei der Nutzung der Verben führt. Unterstützt wird dieses Vorhaben von theoretischen Säulen, die semantische und diskursive Realitäten verbinden. Hiermit wird das Verständnis über die Nutzung von *ser* und *estar*, und gleichzeitig über dem Kontrast zu *sein*, zum Verstehen gegeben und in weiterer Folge eine Basis geschaffen, die sicher stellt dass die Verben *ser* und *estar* richtig angewendet werden. Um verschiedene Perspektiven auf den Zustand der Verwirrung zwischen *ser* und *estar* zu bekommen, wurde eine gründliche Untersuchung der verschiedenen Theorien, die auf semantischen -syntaktisch, sowie pragmatisch-diskursiv Perspektiven basieren, durchgeführt. Hiermit war es möglich zu erkennen, welche die Theorie darstellt, die am geeignetsten erscheint um die Unterschiede zwischen *ser* und *estar* bestmöglich zu veranschaulichen.

Aus der semantischen Sichtweise können *ser* und *estar* als kopulative Verben gesehen werden, d. h. als solche die inhaltlich als leer wahrgenommen werden und welche die einfache Funktion eines Nexus darstellen. Diese Position wird seit Jahren durch die traditionelle Grammatik beibehalten. Allerdings zeigen die verschiedenen Studien und theoretischen Beobachtungen die in dieser Arbeit herangezogen wurden, dass *ser* und *estar* eine definierte Bedeutung haben und dass darüber hinaus die Adjektive und Adverbien, mit denen sie semantische Strukturen bilden, zusätzlich eine sehr wichtige Rolle bei diesen Bedeutungen spielen.

Ein weiterer Aspekt, den die semantischen Theorien mitberücksichtigen, ist die Lokalität Clements (2006: 163), d. h. die semantischen Eigenschaften, die nur im *estar* und nicht im *ser* zu lokalisieren ist. Gemäß dem Lokalitätsmerkmal zeigt das „zu seiende“ Verb die Position in seiner Funktion des vollen Verbs und nicht in der des kopulativen an. Dementsprechend fehlt dem „zu werdenden“ Verben diese Fähigkeiten und indem es diese Lokalität nicht als Vollverb angibt, wäre es der Zustand, welchen beide Verben verbergen würden.

Ein weiterer Schlüssel zur Analyse der Unterschiede zwischen den beiden Verben ist, dass sie anhand der Aspekt-Kategorie untersucht werden können. Laut Ruiz Campillo (2014: 74) ist dieser Aspekt die Darstellung des sprachlich symbolisierten Raumes und er erklärt diesen mit den visuellen Mitteln der kognitiven Grammatik. Hierbei werden Bilder zu Hilfe genommen, zwei Aspekte gibt, die zur Untersuchung herangezogen werden können: Zum einen den perfekten und zum anderen den unvollkommenen. Diese beiden Aspekte werden in einer räumlichen Perspektive dargestellt. Wenn die Annahmen auf Ruiz Campillos Theorie begründet werden, kann an dieser Stelle festgehalten werden, dass es Theorien gibt, die auf dem perfekten und unvollkommenen Aspekt des *ser* und *estar* aus einem räumlichen Blickwinkel heraus basieren. Des Weiteren ist Real Espinosa (2007: 28-40) der Ansicht, dass die Unterscheidung zwischen *ser* und *estar* vor allem räumlicher Natur ist. Gleichzeitig merkt er an, dass die Unterscheidung, die auf der zeitlichen Ebene beider Verben basiert, eine unangebrachte Herangehensweise darstellt. Nach der Meinung Real Espinosas (ebd.) ist *ser* gleichbedeutend mit Identität und im Kontrast dazu drückt *estar* die Erfahrung eines Objekts aus, was dieses Subjekt wird oder, genauer, was dieses Subjekt durch eine spezifische Erfahrung wird. Weiters nach der Ansicht des Autors wäre die Herangehensweise aus der räumlich-kognitiven Perspektive ideal, um zu erklären, warum der Satz „ist tot“ falsch ist, ebenso wie bei „ist jung“. Aus der traditionellen Perspektive der Zeitlichkeit, welche kurzerhand damit umrissen werden kann, dass *ser* dauerhaft ist und dass *estar* das ist, was sich verändert, wäre das Beispiel „ist tot“ (im Spanischen „está muerto“) unmöglich zu verstehen, weil dieses Exempel keinen Sinn ergeben würde. Wenn wir andererseits jedoch die Erklärung auf der Grundlage der räumlichen Dimension betrachten, macht der Satz „ist tot“ Sinn, da wir über einen Zustand sprechen würden, den eine Person erreicht hat. Dieser Umstand vereinfacht das Verständnis, des Schülers oder der Schülerin, beim Erlernen dieses diffizilen Sachverhalts.

Ebenso werden in Bezug auf die Betrachtungsweise von *ser* und *estar* die Theorien der „predicación de individuo“ und „predicación de estadio“ (Carlson 1977 in Silvagni (2017: 128-31) untersucht. Gemäß dieser Aufteilung in den Attributiven der syntaktischen Strukturen kann wie folgt unterschieden werden: Wenn die Eigenschaften eines Subjekts zum Ausdruck gebracht werden, wird von der „predicación de individuo“ gesprochen. Wenn andererseits die Strukturen, die die Zustände eines Subjekts spezifizieren, angesprochen werden, wird von der „predicación de estadio“ ausgegangen. Diese Theorie wurde jedoch in weiterer Folge von Autoren wie z.B. Clements (2006: 169) widerlegt. Er schlägt vor, dass der Aspekt der *ser* und *estar* unter Berücksichtigung der Ereignisse und Prozesse, die den Einfluss der Verben auf die Dauerhaftigkeit über einen gewissen Zeitraum bestimmt, analysiert werden muss. Andere Autoren wie Vañó-Cerdá (1980: 49-74) und Fogsgaard (2006: 129-131) betonen die Adjektive, die das *ser* und *estar* begleiten. Die Adjektive werden von den Autoren in zwei Kategorien klassifiziert: Einerseits die aktiv-dynamischen und andererseits die statischen Adjektive. Diese beiden Klassifizierungen dienen der Unterscheidung der verschiedenen Möglichkeiten der Nutzung von *ser* und *estar*. Insbesondere wird hierbei Bezug auf die semantischen Beziehungen von Synonymie und Polysemie genommen. Hierzu finden sich in der Literatur mehrere Befürworter. Ebenso ist Luján (1981: 178-201) der Ansicht, dass es eine zusätzliche synonyme Beziehung zwischen *ser* und *estar* in den dazugehörigen Adjektiven gibt.

In weiterer Folge wird in der vorliegenden Arbeit auf die Forschung der pragmatisch-diskursiven Theorien eingegangen und diese untersucht. Nach diesen Positionen bestimmt der „kommunikative Wille des Sprechers“ die Wahl des einen oder anderen Verbs. Die orthodoxeste und pragmatischste Position in diesem Umfeld nimmt Maienborn (2005: 155-167) ein. Seiner Meinung nach bekräftigt er die Ansicht, dass *ser* und *estar* die gleiche Bedeutung haben, indem er sie mit dem englischen Verb „to be“ und dem deutschen Verb *sein* vergleicht. In diesen Sprachen wird nur ein einzelnes Verb benutzt, welches die Bedeutung von *ser* und *estar* ausdrückt und wenn man sie semantisch betrachtet für gleich hält. Darüber hinaus stellt Maienborn (2005: 171;174) in seiner Forschung fest, dass *ser* eine Variante des *estar* ist und dass es hauptsächlich vom jeweiligen Diskurs abhängig ist, welche der beiden Verben zur Anwendung kommt. Mit anderen Worten, der Übermittler der Nachricht beschränkt bei der Verwendung des Verbs *estar* seine kommunikative Absicht auf eine genau definierte und festgelegte Situation vor der Rede. Diese Position ist jedoch nichts neues welches erst kürzlich aufkam, da ähnliche Beobachtungen schon bei Forschungsarbeiten aus teilweise langen vergangenen Jahrzehnten festgestellt werden konnten. Beispiele hierfür sind Andrade (1919:

19-25) und Gili Gaya (1985: 60-63). Schließlich setzten Franco und Steinmetz (1983:180) in weiterer Folge in ihren Theorien insofern an, als sie ihre Vorstellung zu einer Erklärung auf der Grundlage einer pragmatischen Haltung formten: die Eigenschaften des Vergleichs und Kontrastes, welche beide Verben in ihrem Ausdruck anzeigen. Die beiden Autoren sind der Ansicht, dass *ser* und *estar* vor allem in sprachlichen Strukturen erscheinen, die einen Vergleich anstellen oder anzeigen. Dies bedeutet im Detail, dass das *ser* mit einem externen Subjekt und das *estar* mit sich selbst verglichen wird.

Demzufolge analysieren die beiden deutschen Autoren Cartagena und Gauger (1994: 441-445) eingehend die Unterscheidung des deutschen Verbs *sein* in Bezug auf *ser* und *estar*, unter der Berücksichtigung der kopulativen Strukturen, in denen beide Verben die Funktion des Vollverbes erfüllen. Zusätzlich analysierten mehrere Autoren den genannten Kontrast, insbesondere im deutschen Schul- und Hochschulkontext. Unter diesen Forschungen ist es wichtig Moreno (1994: 124-135), Alba Quiñones (2008: 41-54) und Vázquez (2008: 75-80) hervorzuheben, die verschiedenen Lösungen für die Verwirrung zwischen *ser* und *estar* anbieten. Sie erklären einerseits, dass die Schüler und Schülerinnen zum Teil mit dem Lernen von gewissen Inhalten beschäftigt sind, noch bevor sie die didaktische Programmierung in den Handbüchern vermittelt bekommen. Darüber hinaus wählen sie den interessanten Ansatz verschiedene Möglichkeiten der Übersetzung in widersprüchliche syntaktische Strukturen zu vollziehen, um somit den grundlegenden Unterschied zwischen *ser* und *estar* mit dem deutschen „sein“ zu veranschaulichen. In diesem Zusammenhang ist Gutiérrez Araus (2007: 100-102) der Ansicht, dass, um das Erlernen der Unterschiede von *ser* und *estar* zu erleichtern, eine Vielzahl an Strukturen im Unterricht geübt werden sollten. Hierbei soll vor allem auf die Berücksichtigung der Perspektive des Sprechers bzw. der Sprecherin, sowie der zugrundeliegenden grammatikalischen Bedeutung eingegangen werden.

In Bezug auf die unterrichtsbezogene Behandlung der Verben *ser* und *estar* im Klassenzimmer wird in dieser Arbeit die Meinung vertreten, dass die angemessene Perspektive diejenige ist, die von der kognitiven Grammatik vorgeschlagen wird. Hierbei wird dem Schüler bzw. der Schülerin beigebracht in der Art und Weise einer Person zu denken, welche Spanisch als Muttersprache beherrscht, genauer gesagt mittels der mentalen Darstellungen der Bedeutungen, der grammatikalischen Strukturen (Castañeda Castro 2006: 11-28). Unter Berücksichtigung aller oben genannten Theorien und Positionen wurden vier offizielle Lehrbücher für den Unterricht an Österreichs Schulen analysiert. Als Fazit der vorliegenden

Analyse wird zu der Schlussfolgerung gekommen, dass sich alle vorliegenden Schulbücher nur in einem Ausmaß mit der Unterscheidung zwischen *ser* und *estar* befassen, welches als unvollständig interpretiert werden kann und dass in vielen Fällen keine wesentlichen Aspekte bei der jeweiligen Unterscheidung beider Verben berücksichtigt werden. Daher wurden in diesem Papier verschiedene Alternativen zu prekären und unangemessen sequenzierten Übungen vorgeschlagen. Darüber hinaus wurden in der vorliegenden Arbeit verschiedene Übungen, Aktivitäten und Beispiele aus anderen Lehrmaterialien für Spanisch als Fremdsprache aus dem Kontext des inoffiziellen Unterrichts, d.h. nicht-schulischer Umgebung, vorgeschlagen und auf Basis dieser Vorschläge ein Gleichgewicht in den Erklärungen erreicht. Darüber hinaus wird eine didaktische Reihenfolge vorgeschlagen, die alle Mängel und Verbesserungen der Lehrbücher, welche in österreichischen Schulen verwendet werden, berücksichtigt. Auf diese Weise wird ein didaktischer Vorschlag entsprechend dem Niveau und den Bedürfnissen der Schüler und Schülerinnen vorgestellt.

9. Bibliografía

Bibliografía primaria

- Aletá Alcubierre, Enrique. 2008. "Ser y estar con adjetivos. ¿Cualidades y estados?" *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas* (2)3, 27-36.
- Andrade, Manuel J., 1919. "The distinction between ser and estar". *Hispania* (2)1, 19-23.
- Bouzet, Jean. 1945. *Grammaire espagnole*. Paris: Belin.
- Carlson, Greg. 1977. *Reference to kinds of English*. New York and London: Garland Publishing.
- Cartagena, Nelson; Gauger, Hans-Martin. 1989. *Vergleichende Grammatik Spanisch- Deutsch*. Mannheim: Dudenverl.
- Castañeda Castro, Alejandro. 2006. "Perspectiva en las representaciones gramaticales. Aportaciones de la gramática cognitiva a la enseñanza de español LE". *Boletín de ASELE* 34, 11-28.
- De Alba Quiñones, Virginia. 2008. "La enseñanza de español en centro de secundaria alemanes: análisis de errores semánticos". *redELE Revista Electrónica de Didáctica* 16, 41- 54.
- Escandell-Vidal, Victoria. 2017. "Evidential commitment and feature mismatch in Spanish estar constructions". *Journal of Pragmatics* 128, 102-115.
- Fogsgaard, Lene. 2000. *Esquemas copulativos de ser y estar*. Bern: Peter Lang AG, European Academic Publishers.
- Franco, Fabiola; Steinmetz, Donald. 1983. "Ser y estar + adjetivo calificativo en español". *Hispania* 66(2), 176-184.
- García de María, Javier. 2008. "Ser y estar con adjetivos-significación de las preposiciones". *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas* 3, 29-47.
- Gili Gaya, Samuel. 1985. *Curso Superior de sintáxis española*. (15.ª edición). Barcelona: Bibliograf SA.
- Gómez Torrego, Leonardo. 2007. *Gramática didáctica del español*. (9.ª edición). Madrid: SM Ediciones.
- Gutiérrez Araus. 2007. *Problemas fundamentales de la gramática del español como 2/L*. Madrid: Arco Libros S.L.
- Hedge, Tricia. 2000. *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford: OUP
- Kovacci, Ofelia. 1979. *Castellano 2*. (2.ª edición). Buenos Aires: Huemul.
- Langacker, R.W. 1987. *Foundations of Cognitive Grammar. Volume 1: Theoretical Prerequisites*. Stanford: Stanford University Press.
- Leborans Fernández, María Jesús. 1995. "Las construcciones con el verbo estar: aspectos sintácticos y semánticos". *Verba* 22, 253-284.
- Luján, María. 1981. "The Spanish copula as aspectual indicators." *Lingua* 54, 165-210.
- Maienborn, Claudia. 2005. "A discourse-based account of Spanish ser/estar". *Linguistics* 43(1), 155-180.
- Moreno, Consuelo. 1994. "La lingüística contrastativa y el análisis de errores en la enseñanza del uso de los verbos ser y estar a alumnos de lengua materna alemana". *ASELE. Actas V. Centro Virtual Cervantes*, 127-135.
- Pearson, Hazel. 2013. "A judge-free semantics for predicates of personal taste." *Journal of Semantics* 30(1), 103-154.
- Querido, Antonio A. M., 1976. "The semantics of copulative constructions in Portuguese". En *Current Studies in Romance Linguistics*. Luján, Hensey (eds.). Washington: Georgetown University Press.
- Real Espinosa, Juan Manuel. 2007. "La herejía de ser y estar". *Marco ELE*. <https://www.slideshare.net/formespa/la-hereja-de-ser-y-estar?type=powerpoint> (5 feb. 2019)

- Regueiro Rodríguez, María Luisa. 2008. "Algunas reflexiones sobre ser y estar copulativos en la gramática española". *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2)3, 1-19.
- Rodríguez López, Patricia. 2013. "La adquisición de los rasgos léxico-semánticos de las expresiones con ser y estar por estudiantes alemanes". *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* 13(número desclasificado), 303-314.
- Roldán, Mercedes. 1974. Toward a semantic characterization of ser and estar". *Hispania* 57(1), 68-75.
- Ruiz Campillo, José Plácido. 2014. "La lógica del espacio. Un mapa operativo del sistema verbal en español". *Journal of Spanish Language Teaching* (1)1, 62-85.
- Silvagni, Federico. 2017. "Interfaz léxico - sintaxis y discurso. En la alternancia copular del español: notas sobre el caso de estar y atributo sustantivo". *Marco ELE* 24, 123- 144.
- University of Vienna English Department. 2017. *Style sheet for papers in linguistics*. (3.a edición).
https://anglistik.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/i_anglistik/Study/Downloads/Other/SPL12_Stylesheet_Ling_2017-09.pdf (7 feb. 2019)
- Vañó-Cerdá, Antonio. 1980. "Ser y estar, un estudio sincrónico y diacrónico del problema". Tesis doctoral, Philosophischen Fakultät, Julius-Maximilians-Universität zu Würzburg.
- Vázquez, Graciela. 2008. "Diez tesis sobre la dicotomía ser/estar: una puesta en escena discursiva". *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas* (2)3, 75-80.

Bibliografía secundaria

- Alonso Raya, Rosario; Castañeda Castro, Alejandro; Martínez Gila, Pablo, et al. 2005. *Gramática básica del estudiante de español*. Barcelona: Los autores y Difusión Centro de Investigaciones y Publicaciones de idiomas S.L.
- Aumann Marín, Sara; Forst, Gabriele; Vicente Álvarez, Araceli, et al. 2006. *Perspectivas Austria A1-A2*. Linz: Veritas Verlag
- Balser, Joachim; Grimm, Alexander; Joriffen, Catherine, et al. 2013. *¡Apúntate!* 1. Berlin: Cornelsen Schulverlage GmbH.
- Bicvic, Anda; Ruiz Sola, María del Rocío; Görrissen, Margarita; Häuptle-Barceló, Marianne; Sánchez Benito, Juana; Wiener, Bibiana; Suvalski, Vanesa. 2014. *Caminos Austria 1, A1, Libro del alumno*. Wien: ÖBV.
- Centro Virtual Cervantes. 2018. *Diccionario de términos clave de ELE*.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele (2 feb. 2019)
- Consejo de Europa. *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*. 2001.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/ (14 feb 2019)
- Corpas, Jaime. García, Eva. Garmendia, Agustín. 2013. *Aula Internacional 1 Neu*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen GmbH.
- González Salgado, Cristóbal. 2007. *Eñe A1 Der Spanischkurs, Libro del alumno*. Ismaning: Hueber.
- Instituto Cervantes. *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. 2008.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm (8 de feb 2019)
- Real Academia Española. *Diccionario de la Real Academia Española*. 2019. <http://www.rae.es/> (31 enero 2019)

10. Abstracts

10.1 Abstract en español

Sin duda, uno de los impedimentos más grandes que encuentra un hablante de alemán a la hora de aprender español como lengua extranjera es el comprender y aplicar correctamente los verbos *ser* y *estar*, ya que en su lengua materna el verbo *sein* resume las funciones sintácticas y semánticas de los dos verbos españoles. Durante las últimas décadas se han publicado numerosos estudios que analizan la distinción entre *ser* y *estar* desde diferentes perspectivas. No obstante, no se ha llegado a un acuerdo sobre la postura más adecuada para develar el misterio encerrado entre *ser* y *estar*. Por esta razón, en este trabajo se consideran dos grandes campos dentro de las teorías más discutidas por la comunidad lingüística. Así, analizamos teorías de corte sintáctico-semántico y teorías de naturaleza discursivo-pragmática. Las primeras observan que la problemática entre *ser* y *estar* tienen su origen en la evolución histórica de ambos verbos. En este sentido, consideramos teorías que se basan en la dimensión espacial que implican ambos verbos, y en relación con esto, la denotación del aspecto inherente a *ser* y a *estar*. Otras teorías semánticas-sintácticas consideran que la clave para dilucidar la distinción se encuentra en la naturaleza propia de los complementos de ambos verbos, es decir, en los adjetivos y adverbios que le siguen a *ser* y a *estar* en las diferentes estructuras sintácticas, a saber, atributivas y predicativas. Según la estructura sintáctica, *ser* y *estar* pueden ser considerados por la corriente más tradicional de la gramática como verbos copulativos, vacíos de significado con una mera función de nexo. Por otro lado, las teorías discursivo-pragmáticas consideran que el factor decisivo para descifrar la diferencia en el uso de ambos verbos se encuentra en la intención del hablante según las diferentes situaciones comunicativas. Asimismo, se consideran diferentes estudios realizados en escuelas y universidades con germanoparlantes, específicamente, en las dificultades que encuentran al tener que decidir entre *ser* y *estar*. El objetivo de este trabajo es el de analizar la multiplicidad de posturas expuestas y aplicar, cuando sea procedente, las ideas y conceptos más importantes de cada una al marco institucional de enseñanza media austríaca, especialmente con respecto a la manera en que los manuales de español como lengua extranjera tratan la distinción entre *ser* y *estar* y de la forma en la que secuencian el análisis contrastativo con el verbo *sein*. Como conclusión, los manuales escolares en Austria que se han analizado en este trabajo ofrecen explicaciones incompletas, difusas y en ocasiones, carentes de soporte visual que ejemplifique gráficamente la distinción entre ambos verbos, y paralelamente, el contraste con *sein*. Por ende, en este trabajo sugerimos

cambios a los ejercicios con explicaciones precarias, y además, una secuencia didáctica apropiada para adquirir la distinción entre ambos verbos en contraste con *sein*.

Palabras claves: ser, estar, manuales de español como lengua extranjera, sein

10.2 Abstract en alemán

Eines der größten Hindernisse, auf die ein Deutschsprachiger beim Erlernen von Spanisch als Fremdsprache stößt, ist zweifellos das Verstehen und die korrekte Anwendung der Verben *ser* und *estar*, da das Verb *sein* in seiner Muttersprache die syntaktischen und semantischen Funktionen der beiden spanischen Verben zusammenfasst. In den letzten Jahrzehnten wurden zahlreiche Studien veröffentlicht, die die Unterscheidung zwischen *ser* und *estar* aus verschiedenen Perspektiven analysieren. Es wurde jedoch keine Einigung über die am besten geeignete Position erzielt, um das Geheimnis zwischen *ser* und *estar* zu lösen. Aus diesem Grund betrachtet diese Arbeit zwei Hauptbereiche innerhalb der Theorien, die von der Sprachgemeinschaft am häufigsten diskutiert werden. Daher betrachten wir syntaktisch-semantische Theorien und Theorien pragmatisch-diskursiver Natur. Die erste stellt fest, dass das Problem zwischen *ser* und *estar* seinen Ursprung in der historischen Entwicklung beider Verben hat. In diesem Sinne betrachten wir Theorien, die auf der räumlichen Dimension der beiden Verben basieren, und in diesem Zusammenhang die innewohnenden Bezeichnungen der Aspekte beider Verben. Andere semantisch-syntaktische Theorien sind der Ansicht, dass der Schlüssel zur Aufklärung der Unterscheidung in der Natur der Komplemente beider Verben liegt, d.h. in den Adjektiven und Adverbien, die folgen, um diese in den verschiedenen syntaktischen Strukturen zu *ser* und zu *estar*, nämlich attributiv und prädikativ, zu bezeichnen. Nach der syntaktischen Struktur kann das *ser* und *estar* durch den traditionellsten Strom der Grammatik als kopulative Verben betrachtet werden, die bedeutungslos sind und nur eine Funktion als Nexus haben. Andererseits sind die pragmatisch-diskursiven Theorien der Ansicht, dass der entscheidende Faktor, um den Unterschied in der Verwendung beider Verben zu entschlüsseln, in der Absicht des Sprechers liegt, sprich den unterschiedlichen kommunikativen Situationen entsprechend. Ebenso werden verschiedene Studien an Schulen und Universitäten mit deutschsprachiger Bevölkerung berücksichtigt, insbesondere solche die sich mit Schwierigkeiten, auf die die Studierenden stoßen, wenn sie sich zwischen *ser* und *estar* entscheiden müssen, auseinandersetzen. Ziel dieser Diplomarbeit ist es, die Vielzahl der vorgestellten Positionen zu analysieren und gegebenenfalls die wichtigsten Ideen und Konzepte jedes einzelnen auf den institutionellen Rahmen der österreichischen Sekundärschulbildung

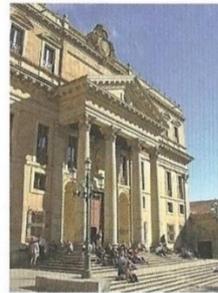
anzuwenden, insbesondere im Hinblick darauf, wie die Lehrbücher von Spanisch als Fremdsprache die Unterscheidung zwischen *ser* und *estar* behandeln und wie sie die kontrastierende Analyse mit dem Verb *sein* sequenzieren. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die in dieser Diplomarbeit analysierten Schulbücher in Österreich unvollständig, diffus und teilweise ohne visuelle Unterstützung sind, die die Unterscheidung zwischen den beiden Verben und parallel dazu den Kontrast zu dem Verb *sein* grafisch veranschaulichen. Daher schlagen wir in dieser Arbeit Änderungen an den Übungen mit prekären Erklärungen vor, und darüber hinaus eine geeignete didaktische Reihenfolge, um die Unterscheidung zwischen beiden Verben im Gegensatz zum deutschen *sein* zu lernen. Schlüsselwörter: *ser*, *estar*, Lehrbücher für Spanisch als Fremdsprache, *sein*

11. Apéndice

Perspectivas Austria A1-A2 (2016: 47)

Comprensión lectora

LA ESCUELA EN ESPAÑA



Lies folgenden Text.

Jorge tiene 2 años y medio y Carmen tiene 4 años.
 Jorge va a la guardería y Carmen al parvulario. Las maestras son simpáticas.
 Maite y Pedro tienen 10 años y van al colegio.
 Juan tiene 16 años y termina la ESO (Educación Secundaria Obligatoria) en un colegio.
 El profesor de matemáticas es muy bueno.
 Ana tiene 17 años y va al instituto de bachillerato. Le gustan sus profesores, son muy competentes.
 Alejandro tiene 19 años y va a la universidad. Estudia Filología Hispánica.

Perspectivas Austria A1-A2 (2016: 77)

3 Lee la información sobre Sevilla. Después, marca las respuestas correctas. Subraya todos los adjetivos útiles para describir una ciudad.

Sevilla
 Sevilla está situada al suroeste de la Península Ibérica, en el centro de la Comunidad Autónoma de Andalucía. Sevilla, capital de Andalucía, es la cuarta ciudad de España en cuanto al número de habitantes. Sevilla es una ciudad con un gran número de iglesias. Todas ellas son de gran belleza y guardan verdaderas obras de arte, por ejemplo la catedral de Sevilla con la Giralda. Hay mucha vida cultural y muchos monumentos históricos. En el centro de esta ciudad se pueden ver palacios árabes, monasterios y hospitales antiguos. Sevilla es una capital alegre y apasionada por la vida. Los bares de flamenco y los diversos restaurantes con comida típica de la región invitan a disfrutar de la vida. ¡Ven a Sevilla!

Sevilla está:
 A en el norte de Andalucía
 B en el suroeste de Andalucía
 C en el centro de Andalucía

En Sevilla se puede/n ver:
 A torres, parques acuáticos y casas
 B hospitales, quioscos y monasterios
 C palacios árabes, monasterios y hospitales

GRAMÁTICA
hay + unbestimmter Artikel + Substantiv:
hay un libro en la mesa
hay + ø Artikel + Substantiv: *hay pan en casa*
hay + Zahlwort + Substantiv: *hay 25 alumnos*
hay + unbestimmtes Zahlwort + Substantiv:
hay mucha gente

GRAMÁTICA
Estar wird gebraucht
 – zur Angabe des Ortes (wo sich jemand / etwas befindet): Estamos en Sevilla. / Sevilla está en el sur de España.
 – zur Angabe des Befindens:
 ¿Cómo estás? – Muy bien, ¿y tú?

4 Hay oder estar? Completa la postal con el verbo correcto.

¡Hola Karin!
 ¿Cómo estás? Estoy de vacaciones en Valencia.
 Es una ciudad bonita e interesante.
 _____ mucha vida cultural, museos, conciertos, cines. También _____ monumentos importantes, por ejemplo, la Catedral con su torre El Miguelete.
 En marzo, los valencianos _____ en las calles y plazas porque _____ una fiesta muy importante: Las Fallas.
 _____ bandas de música y fiesta por toda la ciudad.
 Hoy hace mucho sol. _____ en un café y bebo una horchata, la bebida típica de Valencia. Bueno, y tú, ¿cómo _____ ?
 Saludos a tu familia, un abrazo, _____ Susana

COMUNICACIÓN
 Es... grande / pequeño / -a / histórico / -a / cosmopolita / tranquilo / -a / industrial / activo / -a ...
 Está... en la costa / en el centro / cerca de... / lejos de... / en el norte / este / sur / oeste de...
 Hay un monumento / un jardín / una catedral / un museo / un teatro / un edificio / una torre / un puente...

¡MIRA!
Mucho und *poco* stehen vor dem Substantiv und werden in Zahl und Geschlecht an das Substantiv angeglichen.
mucha vida cultural / *muchos monumentos*

5 Preguntas a tu compañera / compañero. ¿Cuál es tu ciudad favorita? Utilizad los verbos *estar*, *ser*, *hay* y muchos adjetivos nuevos.

- ¿Cómo es tu ciudad favorita? ¿Es grande?
- Sí, es grande.
- ¿Dónde está?
- ...

¡ACUÉRDATE!
ser + Adjektiv (Charakter, Form, ...)
ser + Namen, Herkunft, Beruf, Nationalität
ser + Datum, Wochentage, ...

Ejercicios

5 ¿Ser o estar? Completa las frases con la forma correcta de los verbos.

emilio.sanchez@yahoo.es

Objeto: Saludos desde Venezuela

¡Hola, Emilio! ¿Cómo _____ ?
 ¡Yo _____ muy bien! ¡Venezuela _____ fenomenal! Ahora _____ en la capital. Hago un curso de español en una escuela de idiomas. Caracas _____ en el norte del país, en la montaña, cerca de la costa. _____ una ciudad grande y muy activa. La gente _____ muy simpática. Vivo con Marie y Cecile, dos compañeras de curso, en un barrio cerca del centro. Las chicas (Marie y Cecile) _____ de Francia y hablamos siempre español en casa. La escuela de idiomas _____ bastante cerca de mi casa y el profesor _____ muy divertido.
 ¿Y tú, dónde _____ ahora? ¿En casa de tu familia, en Málaga? ¿Qué tal el trabajo en la universidad? ¿Cómo _____ tus compañeros y tus estudiantes?
 Saludos a tu familia.
 Un abrazo, Birgit

6 Forma frases y escríbelas en tu cuaderno.

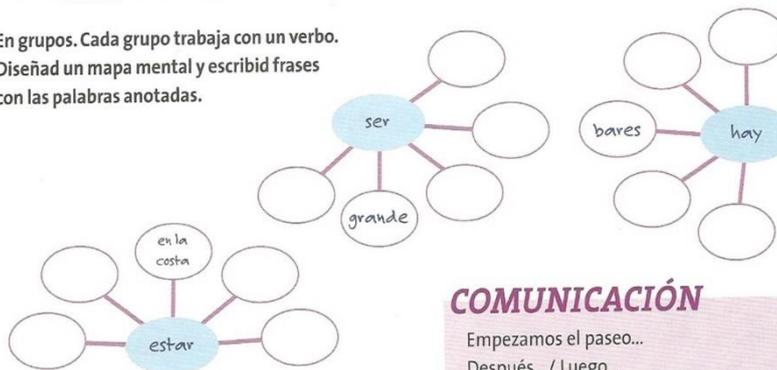
En los bares
 Lima
 Madrid
 La Plaza Mayor
 En la clase de español
 En Bilbao
 Salamanca
 En Viña del Mar
 Carmen

está
 es
 hay

en el centro.
 parques y jardines bonitos.
 la capital de España.
 muy simpática.
 tapas muy buenas.
 en Perú.
 un museo famoso.
 gente muy interesante.
 una ciudad muy antigua.



18 En grupos. Cada grupo trabaja con un verbo. Diseñad un mapa mental y escribid frases con las palabras anotadas.



COMUNICACIÓN

Empezamos el paseo...
 Después... / Luego...

2 A EN PRIMER LUGAR



1. Buscamos amigos

a Estas personas buscan amigos en Internet. Lee y completa la tabla.
Diese Leute suchen Freunde im Internet. Lesen Sie und ergänzen Sie die Tabelle.

Chatea AHORA

Ismael Edad: 48 Ciudad: Vitoria, España Estado civil: divorciado
Soy una persona muy simpática, soy tranquilo, muy amable, optimista y divertido.
¿Mi físico? Pues soy alto, un poco gordito, pero sólo un poco. Llevo bigote. Creo que no soy muy feo, ¿no?

Laura Edad: 52 Ciudad: Múnich, Alemania Estado civil: viuda
¡Hola! Soy Laura y soy alemana. Busco amigos españoles o latinoamericanos, especialmente guapos y activos... Tengo un hijo, pero vivo sola. Soy una mujer deportista, un poco nerviosa y no soy aburrida. Soy morena, bajita y delgada.
¿Y tú? ¡Hasta pronto!

Alba Edad: 24 Ciudad: Sevilla, España Estado civil: soltera
¿Cómo soy? Soy alegre, tranquila... soy estudiante. Soy rubia, tengo el pelo largo y llevo gafas. Busco amigos en España o todo el mundo. ¿Eres divertido y sincero?

Jaime Edad: 36 Ciudad: Bogotá, Colombia Estado civil: soltero
¡Hola! Busco amigos de todo el mundo. Soy una persona simpática pero seria. Creo que soy un hombre atractivo: llevo barba, soy fuerte y deportista, pero soy un poco bajo y un poco calvo. Busco personas abiertas, y con muchos amigos.
¿Es usted así? :-)

	Ismael	Laura	Alba	Jaime
físico	- es alto			
carácter	- es simpático			

b ¿En qué coinciden las personas? ¿Pueden ser buenos amigos?
Welche Übereinstimmungen gibt es bei den Personen?

- ✓ Ismael y Jaime son simpáticos.
- ✓ Sí, pero Ismael no es deportista.
- ✓ Es verdad, ...

AB 1-3

¿CÓMO ERES? A 2



Mis compañeros de trabajo

Estos son tres compañeros de trabajo. ¿Cómo son físicamente? ¿Cómo crees que es su carácter? Beschreiben Sie die drei Kollegen und stellen Sie Vermutungen über ihren Charakter an.



Ahora escucha cómo María describe a sus compañeros. Compara con tus descripciones. ¿Cómo se llaman?

María beschreibt ihre Kollegen. Vergleichen Sie mit Ihrer Beschreibung und notieren Sie die Namen.

- 1 Se llama 2 Se llama 3 Se llama

¿Quién es?

Lee una de las siguientes palabras, tu compañero/-a te dice la palabra contraria. Wählen Sie eines der Wörter von A aus, Ihr Nachbar sagt das Gegenteil.

A	B
ALTO	NERVIOSA
ABURRIDO	ANTIPÁTICA
DELGADA	GUAPO
JOVEN	MAYOR
TRANQUILA	BAJO
FEO	GORDITA
SIMPÁTICA	ALEGRE
SERIO	DIVERTIDO

¿Quién es? Describe a un compañero de clase. El resto del grupo adivina quién es. Beschreiben Sie einen Kursteilnehmer. Die anderen Kursteilnehmer müssen erraten, wer gemeint ist.

- ✓ Es alto y delgado. Es moreno. Lleva gafas. Es muy simpático.
- ✓ ¿Kai?
- ✓ No.
- ✓ ¡Michael!
- ✓ Sí.

Tipp 10 S. 30

Tipp 11 S. 30

AB 4

1. ¡Ay, qué vida!

a ¿Qué problemas crees que tiene Lorenzo?



estar

Wenn man einen Zustand ausdrückt, wird *estar* + Adjektiv verwendet.

¡Fíjate!

Eñe A1 (2007: 178)

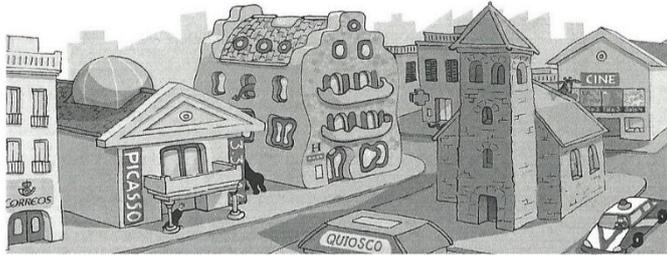
1 Wie fühlt sich die Person?



- a Tiene hambre.
- b Está cansado.
- c Tiene frío.
- d Está nervioso.
- e Tiene dolor de cabeza.

Camino Austria A1 (2014: 48)

3 a ¿Dónde están el elefante, la boa, el cocodrilo, el gorila, el cóndor y la jirafa?



MODELO El cóndor está delante del museo.

b Complete el cuadro con las formas de 'estar'.

! *Estar* bedeutet 'sein, sich befinden', wird aber auch gebraucht, um sich nach dem Befinden zu erkundigen: *¿Cómo estás?*

estar

estoy

estamos

estáis

están

4 Complete los cuadros.

¿Dónde _____ el Hotel Colón?

El Banco Central _____ en la Plaza de España.

Los bares no están lejos de aquí.

Der Sprecher meint eine bestimmte Sache:

está + _____ Artikel

Por favor, ¿_____ un banco por aquí?

¿Sabe usted si _____ una farmacia por aquí?

¿Dónde hay un aparcamiento?

Der Sprecher meint keine bestimmte Sache:

hay + _____ Artikel

5 ¿'Hay' o 'está'?

Kreuzen Sie A, B, C oder D an, um die Sätze mit dem richtigen Verb zu vervollständigen.

1	Perdone, ¿dónde _____ el estadio de fútbol?	A hay	B está	C estoy	D están
2	¿_____ un centro comercial en el pueblo?	A están	B hay	C está	D estás
3	Por favor, ¿dónde _____ el hospital "El Rocío"?	A están	B estás	C hay	D está
4	Paola y María _____ en el bar San Antonio.	A estáis	B hay	C estás	D están
5	¿Sabe usted dónde _____ un aparcamiento?	A está	B están	C hay	D estáis
6	El tigre y el elefante _____ en el zoo.	A hay	B está	C están	D estás
7	Oiga, ¿dónde _____ la Oficina de Información y Turismo?	A está	B hay	C estamos	D están
8	Hola Manuela, ¿cómo _____?	A están	B estoy	C hay	D estás
9	¿Sabe usted si _____ una farmacia cerca de aquí?	A hay	B está	C están	D estoy
10	Luisa y yo _____ en un restaurante cerca de la estación RENFE.	A están	B estáis	C estamos	D hay
11	¿Dónde _____ los chicos?	A está	B estáis	C estamos	D están

Caminos Austria A1 (2014: 49)

7 Ser, estar, hay

Ordene las palabras. Ordnen Sie die Wörter den richtigen Spalten zu.

en el centro	grande	muy simpática	pocas tiendas	en la capital
en la Calle Mayor	de Francia	en la costa	parques bonitos	mucha gente
un museo famoso	en el sur de España	una ciudad muy bonita	tres monumentos importantes	la capital de Austria
mucha vida cultural	enfrente de	en Sevilla	una panadería	delante de
histórico/a	cerca de	una torre antigua	en el norte	fenomenal

ser	estar	hay

cuarenta y nueve 49

Caminos Austria 1 (2014: 133)

7

¿Ser o estar?

¿Cuándo se utiliza ser y cuándo estar? Escuche la entrevista de trabajo y complete las frases con las formas de ser y estar. Después ponga una cruz en la casilla correcta en la tabla de abajo.

- Adelante.
- Buenos días, _____ Luis Benini y vengo por el puesto de ingeniero. Hemos hablado por teléfono.
- Ah sí, sí, claro, señor Benini. Siéntese, por favor. A ver, aquí tengo su currículum. Luis Benini, usted _____ de ...
- _____ argentino, nacido en Buenos Aires.
- Ah sí. ¿Desde cuándo vive en España?
- Pues _____ aquí desde 1998. Es que _____ casado con una española.
- ¿Y tiene hijos?
- Sí, dos niñas de cuatro y dos años.
- Ah. Bien, señor Benini, veo aquí que _____ usted ingeniero en informática y que ha estudiado en Argentina y en los Estados Unidos.
- Bueno, sí. Primero en Argentina y luego con una beca en la Universidad de North Carolina.
- Ajá, muy bien. ¿Y su experiencia profesional?
- Bueno, después de los estudios me he venido directamente a España y he empezado en la Empresa Prima, donde _____ todavía.
- ¿Y en qué puesto?
- _____ responsable de sistemas de red.
- Ajá. Y dígame, ¿por qué quiere trabajar para nosotros? ¿No _____ contento con su trabajo actual?
- Sí que _____. El problema es que la empresa _____ en Segovia y toda la familia de mi mujer _____ de Madrid. Y claro, queremos _____ más cerca, así nos pueden ayudar con las niñas.
- Ajá. Bueno, verá, para este puesto buscamos a una persona flexible y con gran capacidad de trabajo. Como jefe de departamento usted va a _____ en un puesto de mucha responsabilidad.
- Para mí no _____ un problema. _____ muy trabajador y me gustan las situaciones un poco difíciles.
- Bien, creo que de momento eso _____ todo. Nos vamos a poner en contacto con usted.

Cuando habla de/... ser	estar
definiciones	
profesiones	
estado civil	
origen	
nacionalidad	
estado momentáneo	
carácter	
lugar/posición	
identidad	
descripción/aspecto	

Ser o no ser, eso es la cuestión



A ASÍ SON LOS CHICOS

El horario de los chicos | Así son los chicos



Elena

Por la mañana Elena desayuna un poco y sale de casa a las ocho y media para ir al colegio. Hoy es lunes y Elena está un poco cansada, pero también está contenta. ¿Por qué?

- 5 Porque por la tarde va a su curso de baile español. Además hoy tiene clase de Ciencias de la Naturaleza. Es su asignatura favorita, pero también es muy buena en Matemáticas y en Geografía e Historia. Casi siempre tiene buenas notas, sólo en Inglés, no. Elena es tranquila, tiene chispa y en la clase de Inglés está atenta, pero los idiomas y las palabras nuevas, ¡no son su fuerte!

Javi

A la hora de comer Javi no vuelve a casa porque come en el colegio. Javi es un chico muy simpático y en el recreo siempre está con sus amigos y cuenta chistes. No es muy amigo de los deportes, pero de la música, sí. Después de las clases Javi toca la guitarra y escucha música. Sus asignaturas favoritas son Música y Lengua y Literatura, porque también lee mucho.

- 15 Hoy es jueves y Javi está un poco nervioso porque tiene un examen de Matemáticas. Javi es bueno en el colegio y casi siempre tiene buenas notas. ¡Casi siempre!

Sarah

Los martes por la tarde Sarah está sola en casa. Hace los deberes y sale a pasear con Sami, su perro, o ve un poco la tele. A veces Sarah y Elena estudian juntas porque Sarah es buena en Inglés: su fuerte son los idiomas. También es buena en Matemáticas y es muy deportista, pero odia Geografía. Para ella es muy aburrida y está harta de los nombres de las montañas o de los ríos. Por eso a veces tiene malas notas en Geografía.

- 25 Sarah es muy alegre y ¡es también muy parlanchina!

Esteban

Esteban es activo y un poco travieso. Sus actividades favoritas son el fútbol y el voleibol. Por la noche la familia cena y después Esteban a veces chatea con sus primos de Costa Rica.

- 35 Sus asignaturas favoritas son Educación Física y Tecnología, pero también Ciencias de la Naturaleza y Geografía e Historia. Esteban sólo tiene un problema: ¡está harto de Mates!



COMPRENDER

1 Contesta las preguntas. ¿Qué hace ...

- 1. ... Elena por la mañana?
- 2. ... Javi a la hora de comer?
- 3. ... Sarah los martes por la tarde?
- 4. ... Esteban por la noche?

ochenta y nueve 89

2 a Prepara tarjetas sobre Javi, Sarah y Esteban con la información del texto.

Ejemplo:

nombre:	Elena
¿cómo es?:	tranquila
asignatura favorita:	Ciencias de la Naturaleza
también es bueno/-a en:	Matemáticas y Geografía e Historia
no es bueno/-a en:	Inglés
actividades después de las clases:	baile español

b Prepara una tarjeta sobre un/a compañero/-a de clase.

DESCUBRIR



3 a Formad cuatro grupos. Cada grupo elige una parte del texto de la página 89: buscad los adjetivos con una forma de estar y los adjetivos con una forma de ser. Apuntad las frases en la pizarra, como en el ejemplo.

¿Cómo está?	¿Cómo es?
Hoy es lunes y Elena está un poco cansada, pero también está contenta.	Elena es tranquila.

b Schau dir die Beispiele an: In welcher Spalte wird gesagt, wie sich die Kinder (heute) fühlen?

PRACTICAR



4 ¿Cómo están los chicos?

Tip: Denke daran, die Adjektive anzugleichen und die Verben zu konjugieren!

estar	contento/-a cansado/-a harto/-a nervioso/-a solo/-a atento/-a	porque	(tener) un examen mañana sus padres no (estar) en casa Inglés (ser) su asignatura favorita por la tarde (ir) a la playa con sus amigos su hermana siempre (dejar) sus cosas en su habitación siempre (leer) mucho por la noche
-------	------------------------------------------------------------------------------	--------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

