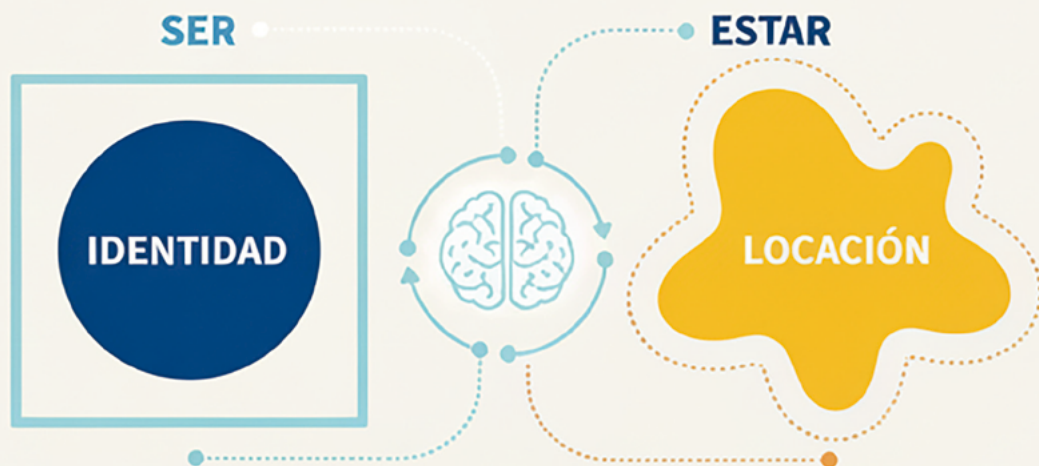




Ser y estar

Propuesta de comprensión desde la gramática cognitiva
en su distinción e implementación didáctica en la
adquisición del español como lengua extranjera



Este volumen supera la dicotomía simplista permanencia/temporalidad de *ser* y *estar* y ofrece una lógica semántico-pragmática que vincula forma, visión del hablante y contexto.

Tras revisar las corrientes teóricas, el libro perfila significados prototípicos y diseña actividades que privilegian elecciones informadas en lugar de memorizar listas y excepciones.

La propuesta se evalúa en aulas de inmersión y no inmersión, con estu-

diantes de niveles A1–B1, mediante un estudio de corte mixto. Los resultados muestran mejoras en comprensión y uso en alternancias como «*ser/estar* + atributo» y en construcciones locativas.

Obra útil para docentes, formadores y diseñadores de materiales: integra teoría y práctica para enseñar lo que el español distingue con precisión: modos de *ser*, estados y perspectiva comunicativa.

Ser y estar

Propuesta de comprensión desde la gramática cognitiva
en su distinción e implementación didáctica en la
adquisición del español como lengua extranjera

COLECCIÓN GRADUADOS

Serie Sociales y Humanidades

Núm. 16

Arturo Blanco García

Ser y estar

Propuesta de comprensión desde la gramática cognitiva
en su distinción e implementación didáctica en la
adquisición del español como lengua extranjera

Universidad de Guadalajara

2025

Tesis aprobada y recomendada para su publicación como tesis sobresaliente por la Junta Académica de la Maestría de Estudios Críticos del Lenguaje y financiada por el Programa compensatorio para la transición gradual hacia la gratuidad de los servicios educativos de posgrado (PROGAP, 2025).

465
BLA

Arturo Blanco García

Ser y estar. Propuesta de comprensión desde la gramática cognitiva en su distinción e implementación didáctica en la adquisición del español como lengua extranjera / Arturo Blanco García.

Primera edición, 2025.

Zapopan, Jalisco: Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades, Unidad de Apoyo Editorial.

Colección graduados, Serie Sociales y Humanidades, Núm. 13.

ISBN de obra completa: 978-607-581-009-6

ISBN Volumen 16: 978-607-581-895-5

1. Gramática cognitiva. 2. Adquisición del lenguaje. 3. Español – Estudio y enseñanza. I. Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades.

Primera edición, 2025

D.R. © Universidad de Guadalajara

Centro Universitario

de Ciencias Sociales y Humanidades

Unidad de Apoyo Editorial

José Parres Arias 150

San José del Bajío

45132, Zapopan, Jalisco, México

ISBN de obra completa: 978-607-581-009-6

ISBN Volumen 16: 978-607-581-895-5

Editado y hecho en México

Edited and made in Mexico

A Mario y a Zuri, a mis padres,
y en especial a Eli, quien está aquí
siempre, incluso en los momentos
más oscuros: juntos nos alentamos.

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	11
INTRODUCCIÓN	13
CAPÍTULO 1	
La gramática cognitiva	19
1.1 Principales premisas de la GC	21
1.2 Metáforas conceptuales: un aliado	34
CAPÍTULO 2	
<i>Ser y estar</i>	41
2.1 Aceptación de la diferencia histórica y dialectal	41
2.2 La dicotomía	44
2.3 Gramática cognitiva en <i>ser y estar</i>	71
CAPÍTULO 3	
Uso práctico del prototipo	93
3.1 De la teoría al aula	94
3.2 Una propuesta didáctica	97
CAPÍTULO 4	
Planteamiento del pilotaje	109
4.1 El proceso	109
4.2 Primera Sección: Estudiantes HNN en una sede no hispana, Edimburgo	109
4.3 Sección 2: Aprendientes surcoreanos en estado de inmersión en México	117

4.4 En contraste	122
------------------	-----

CAPÍTULO 5

Resultados estadísticos	125
-------------------------	-----

5.1 Sección 1	125
---------------	-----

5.2 Sección 2	140
---------------	-----

5.3 Lo que nos dejan los datos y el pilotaje	150
--	-----

CONCLUSIONES	153
---------------------	-----

ANEXOS	157
---------------	-----

Anexo 1: Prototipo Esquema-imagen explicación <i>ser vs. estar</i>	157
--	-----

Anexo 2: Diapositivas en la propuesta didáctica genérica	157
--	-----

Anexo 3: Diapositivas utilizadas en s1GEA1	163
--	-----

Anexo 4: Diapositivas utilizadas en s1GEB1	167
--	-----

Anexo 5: Diapositivas utilizadas en s2GEA2	171
--	-----

Anexo 6: Prueba Práctica A1	175
-----------------------------	-----

Anexo 7: Prueba Práctica A2	176
-----------------------------	-----

Anexo 8: Prueba Práctica B1	177
-----------------------------	-----

BIBLIOGRAFÍA	179
---------------------	-----

AGRADECIMIENTOS

Agradezco profundamente al Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías por su apoyo mediante la Beca Conahcyt, así como a la Universidad de Guadalajara por albergar este proyecto desde distintas instancias: el Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades, la División de Estudios Históricos y Humanos, el Departamento de Letras y, de manera especial, la Coordinación de la Maestría en Estudios Críticos del Lenguaje, en la persona de la Dra. Diana Sánchez.

Extiendo mi gratitud a la Coordinación de Internacionalización de la UdeG por el apoyo económico ESACIES, que hizo posible una estancia académica en la Universidad de Edimburgo. Agradezco a esta última institución por acoger parte fundamental del proceso investigativo y, de forma particular, al Dr. Carlos Soler, por su acompañamiento y orientación durante ese periodo.

Al Centro de Investigación y Certificación del Español como Lengua Extranjera y Materna (CICELEM), gracias por facilitar el trabajo con aprendientes de español. A la Dra. Irma Bañuelos y a la Mtra. Gabriela Camberos, mi sincero agradecimiento por su colaboración en la parte empírica.

A los lectores del proyecto, el Dr. Joaquín Rodríguez y la Mtra. Carmen Koleff, les agradezco su seguimiento constante y sus observaciones que enriquecieron el trabajo. Finalmente, reconozco con gratitud al cuerpo docente de la Maestría. Cada clase, comentario y lectura ofrecida fue decisiva en la construcción de este libro.

INTRODUCCIÓN

En español existen dos verbos que sobresalen del resto cuando hablantes no nativos recorren el camino hacia aprender esta lengua: *ser* y *estar*. Lo que los vuelve particulares es el hecho de que las acepciones adjudicadas en español para ellos las cumple un solo verbo en muchas de las otras lenguas del mundo.

En el marco de la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE), pocos temas adquieren tanta atención por parte de los aprendientes.¹ Para ellos, la distinción entre estos verbos tiende a significar un foco de estrés y dificultad. Señala Colás Caldevilla (2017) de la Universidad de Oviedo en su tesis de maestría que «cuando un hablante no nativo de español se enfrenta por primera vez ante este hecho, es habitual escuchar frases como la siguiente: *soy muy contento de estar aquí o estoy español*» (p.3).

Si bien es cierto que los errores de elección que hacen los aprendientes, en la mayoría de los casos, no representan un grave problema comunicativo, los lingüistas, docentes y creadores de materiales siguen en la búsqueda de optimizar el aprendizaje/adquisición de los hablantes no nativos. Esto «quizá porque, como hablantes nativos, consideramos importante transmitir el enriquecimiento cognitivo y expresivo que representa aprender una lengua que distingue entre los modos del ser y del estar» (Jurado, 2014, párr. 7), o quizá sea por una visión romántica del profesorado y el sueño de los educadores de que los educandos obtengan todas las herramientas que necesitan para enfrentarse al mundo.

Los profesores de ELE —entre los que se incluye el que escribe— deseamos encontrar más herramientas que nos permitan enseñar mejor el tema en el aula, y que nos permitan alejarnos del insuficiente vínculo entre *ser* con *permanencia* y *estar* con *temporalidad*, y alejarnos de las listas interminables de usos con un sinnúmero de excepciones sin aparente lógica o conexión. Tal como explica Martha Jurado

¹ Persona que se encuentra en proceso de aprendizaje de una lengua extranjera (Instituto Cervantes. *Diccionario de términos*. sf. Visto 29 de abril 2022).

(2014), existe ya una «diversidad de enfoques y explicaciones que tratan de dar cuenta del fenómeno, unas veces apelando a un criterio único que resulta insuficiente y otras convirtiéndose en enumeraciones exhaustivas de ejemplos, excepciones, situaciones posibles y vacilaciones» (párr. 5).

Es así como surge esta investigación. En estas páginas se presenta una alternativa viable dentro del aula de ELE con respecto a la enseñanza-adquisición de *ser* y *estar*, la cual se materializa en forma de una propuesta didáctica. Para poder elaborar una propuesta, es necesario primero explorar la dicotomía a través de las principales corrientes de pensamiento desde que se ha abordado, pues ¿cómo será posible proponer una forma de enseñanza si no logramos comprender la dicotomía en sí misma?

La reflexión teórica necesaria sobre la distinción entre ambos verbos está enfocada mayormente en los llamados por la tradición verbos copulativos; aquellos usos donde estos verbos se combinan con atributos —oraciones de corte *Juan es alto* y *María está cansada*— con especial atención en los momentos donde la alternancia *ser/estar* es viable, como en el caso de *Mario es/está casado*, o en casos donde el cambio de verbo implica significados distintos, *yo estoy/soy listo*. Así mismo, resulta importante la combinación de *estar* con sintagmas preposicionales locativos. Si bien se tocará su combinación con otros complementos, no se profundizará en *ser* y *estar* como verbos predicativos directamente. Así como tampoco se ahondará en *ser* en combinación con un sintagma verbal en su uso como voz pasiva (*Ana fue premiada*), ni el verbo *estar* en su combinación con la forma del verbo gerundio (*Ana está escribiendo*), al considerarlos verbos auxiliares en estos casos. Tampoco se abordará de manera especial el verbo *estar* en combinación con la forma del participio propia de las construcciones *estoy cansado*, debido a que el presente trabajo considera que la función del verbo en estos participios se asemeja a la de un adjetivo —con género y número—, por lo que *estar* no dista de su función con otros atributos. Tal distinción es importante para delimitar la reflexión teórica. Este sesgo no intenta validar o negar las posturas sobre la función predicativa o (pseudo) copulativa de *ser/estar*, tema que ha dado lugar a un debate a lo largo de la historia.

Resulta importante destacar que la corriente ideológica de enseñanza bajo la que se cobija esta investigación es la gramática cognitiva, la cual no se percibe como una afrenta al enfoque comunicativo, sino como una extensión complementaria lógica de la idea, dado que el enfoque comunicativo persigue una adquisición de la lengua meta más apegada a «lo natural». El Instituto Cervantes, por ejemplo, destaca lo siguiente sobre el enfoque comunicativo:

Este modelo didáctico pretende capacitar al aprendiente para una comunicación real —no solo en la vertiente oral, sino también en la escrita— [...] La comunicación

no es un mero producto, sino más bien un proceso, que se lleva a cabo con un propósito concreto, entre unos interlocutores concretos, en una situación concreta. Por consiguiente, no basta con que los aprendientes asimilen un cúmulo de datos —vocabulario, reglas, funciones...—; es imprescindible, además, que aprendan a utilizar esos conocimientos para negociar el significado (Instituto Cervantes, s.f., párrs. 1 a 3).²

En esta búsqueda de la adquisición de la lengua con la capacidad de negociar sus propios significados es que en este trabajo se percibe el concepto *adquisición* como Krashen (*cf.* 1970) lo hace, siendo posible dentro de aulas de clase siempre y cuando el enfoque utilizado dentro de la misma sea uno de corte comunicativo (Da Silva, 2005). Si bien es cierto que el enfoque comunicativo quitó peso a la importancia de la gramática y la desplazó hacia un segundo plano, la gramática cognitiva es una reivindicación de la gramática, pues, tal como lo asegura Ruiz Campillo (2007), la enseñanza de la gramática es una enseñanza comunicativa en sí misma.

La gramática cognitiva parte de la idea de que hay una lógica para las elecciones gramaticales, pues se trata de una gramática semántica-pragmática (Llopis-García, 2011). La visión del hablante —así como la de su comunidad— y su intención resultan determinantes para elegir una estructura u otra.

¿Qué ventajas puede tener utilizar la gramática cognitiva en aulas de lengua extranjera? Al llevar a la gramática y sus reglas a un plano de lógica tras un proceso cognitivo, el aprendiente puede elegir las formas que prefiera para expresar lo que en realidad desea expresar, en lugar de memorizar un sinfín de normas y excepciones sin aparente conexión. Ruiz Campillo (2007) destaca cuatro ventajas: la satisfacción del aprendiente al encontrar una lógica cognitiva a seguir, la satisfacción intelectual del profesor al comprender lo que enseña, la mejora en el rendimiento pedagógico y entender la gramática como una simple representación del mundo. Es importante destacar que para Ruiz Campillo es muy útil que el profesor sea consciente de esa lógica cognitiva para poder enseñarla.

Bajo esta perspectiva, surgieron las siguientes preguntas que rigen la investigación: ¿cómo repercute, en la práctica, la enseñanza de los verbos *ser* y *estar* en aulas de ELE a través de la gramática cognitiva? y ¿cuál es su efecto en su aplicabilidad en distintos niveles de enseñanza?

² Lo que «hace referencia a la labor que los participantes en una interacción lingüística llevan a cabo para conseguir crear conjuntamente el sentido de sus intercambios verbales» (Instituto Cervantes. Diccionario de términos. Visto 12 de abril 2022)

Como posibles respuestas, el presente trabajo parte bajo los siguientes supuestos:

- El entendimiento a niveles conceptuales de la diferenciación entre *ser* y *estar* podría facilitar la comprensión de los aprendientes de tales verbos.
- La implementación de la gramática cognitiva dentro del aula de ELE generará una alternativa viable que refuerce la adquisición de los verbos *ser* y *estar*.
- La implementación de la gramática cognitiva para la enseñanza de los mencionados verbos obtendrá resultados positivos en estudiantes de español en niveles principiantes e intermedios.

De esta forma, se presentan ahora los objetivos que persigue esta investigación. Como objetivo general:

- Desarrollar una alternativa didáctica viable para la enseñanza de *ser* y *estar* basada en la implementación de la gramática cognitiva, tanto en su entendimiento teórico como en su didáctica.

En aras de cumplir dicho objetivo general, se siguen los siguientes específicos:

- Explorar la diferencia en la conceptualización de los verbos *ser* y *estar* desde distintas perspectivas teóricas.
- Desarrollar una propuesta didáctica sobre *ser* y *estar* aplicable en el aula de ELE a partir de la gramática cognitiva.
- Probar dicha propuesta didáctica en distintos niveles y contextos para observar su aplicabilidad.

El trabajo resulta en una investigación de tipo intervencionista, en un enfoque mixto entre lo cuantitativo y lo cualitativo (Sautu *et al.*, 2005); pues reconoce que el investigador está inmerso en el contexto de la investigación, aunque intenta ser lo más objetivo posible, se hace una reflexión introspectiva sobre la dicotomía, pero se reúnen datos cuantitativos para comprobar los resultados de la propuesta didáctica en aulas de ELE.

De tal forma que el presente trabajo se desarrolló en diversas etapas: en la primera, se recolectó bibliografía sobre la forma en la que se ha abordado la dicotomía *ser* y *estar* desde distintas perspectivas y corrientes de pensamiento, entre las que se incluye la distinción de corte aspectual y de uso pragmático, además de las propuestas de algunos autores desde la perspectiva de la gramática cognitiva. Esto

fue importante para plantear una propuesta propia sobre la distinción entre ambos verbos, lo que resulta ser el verdadero trabajo teórico de la investigación; en la segunda, se desarrolló una propuesta didáctica a partir de la comprensión teórica obtenida de la primera etapa; en la tercera, se ha llevado al aula la propuesta didáctica aquí planteada con la intención de comprobar su viabilidad en un estudio de campo empírico. Durante esta tercera etapa, se realizó una recolección de datos estadísticos en forma de gráficos para medir el comportamiento de la población de estudio conforme a la propuesta didáctica planteada. Este estudio de campo experimental fue llevado a cabo en dos secciones, la primera con aprendientes de español en un país no nativo, mientras que la segunda se realizó en aprendientes en estado de inmersión en México.

La población de este estudio fue conformada por estudiantes no nativos de español aprendientes de la lengua en la Universidad de Edimburgo (no en inmersión) y aprendientes coreanos de la Universidad de SunMoon de intercambio en la Universidad de Guadalajara (en inmersión). En la primera sección, se trata de dos grupos aislados y diferentes, uno perteneciente al nivel A1 del MCER mientras que el otro pertenece al nivel B1 —según el criterio de la propia universidad—. El rango de edad de los dos grupos osciló entre los 17 y 20 años. Gracias a que la Universidad de Edimburgo se trata de una institución con una gran diversidad étnica, las primeras lenguas del alumnado son variadas, entre ellas se encuentran el inglés, el árabe y el ruso.

En el primer grupo, llamado Sección 1 Grupo Experimental A1 (S1GEA1) fue aplicado un pilotaje con la propuesta didáctica resultante de la reflexión teórica propia de la investigación. El segundo grupo, nombrado Sección 1 Grupo Experimental B1 (S1GEB1), también recibió el mismo tipo de pilotaje, pero adecuado a su nivel.

En la segunda sección, llevada a cabo en la Universidad de Guadalajara, la población de estudio se trató de aprendientes coreanos comenzando el nivel A2 del MCER —según los criterios de su propia universidad— en un grupo nombrado Sección 2 Grupo Experimental A2 (S2GEA2). El interés de la investigación en aplicar la propuesta didáctica en distintos niveles con secciones de estudiantes, tanto en inmersión como no en inmersión, surge del deseo de visualizar la manera en la que la propuesta didáctica, basada en la propuesta de comprensión de la dicotomía, se comporta en diferentes contextos. No por ello se considera que la enseñanza-adquisición deba impartirse igual en contextos de inmersión o fuera de ella, sino que es más un interés de observación científico el que invita a realizarlo de esta manera. Los niveles elegidos —A1, A2, B1— se deben a que son estos los primeros contactos con los usos de *ser* y *estar* y donde los errores que se interiorizan suelen

no revisarse a la postre en niveles más avanzados, lo que con el tiempo tiende a generar el fenómeno de la fosilización.

Las técnicas de recolección de datos provenientes del estudio empírico en ambas secciones se realizaron conforme al análisis de datos cuantitativos en orden de analizar los resultados obtenidos en un período de evaluación posterior a la aplicación de la propuesta didáctica. Tal evaluación corresponde únicamente a los errores por confusión en la elección de verbos y no en su conjugación o temporalidad, así como tampoco se limitó únicamente al rellenado de blancos, sino a la habilidad de producción escrita, y la elección del verbo cuando la alternancia es posible. El tipo de documento a modo de examen fue generado a la postre de construir la propuesta didáctica mediante un formulario de Google, esto por su practicidad al ser distribuido entre los evaluados.

En las siguientes páginas, el lector encontrará el capítulo 1, dedicado a los principales conceptos de la gramática cognitiva necesarios para la interpretación propia de *ser/estar*. En el capítulo 2, se encuentra la exploración teórica de la dicotomía a través de algunas de las principales posturas que la han abordado —predicado de individuo/predicado de estadio, (im)perfectivo, norma general/norma individual—, más algunas posturas desde la gramática cognitiva, para posteriormente mostrar el significado prototípico propuesto. En el capítulo 3, se muestra la manera en la que la teoría se ha llevado a un uso práctico dentro del aula de clase en la creación de la propuesta didáctica. En el capítulo 4, se desarrolla el proceso del pilotaje llevado a cabo con los tres grupos —S1GEA1, S2GEA2 y S1GEB1—. En el capítulo 5, se muestran los resultados estadísticos obtenidos de las pruebas postclase respondidas por los grupos del pilotaje. Finalmente, se presentan las conclusiones del trabajo.

CAPÍTULO 1

La gramática cognitiva

El primer capítulo está dedicado a la gramática cognitiva (en adelante GC). En este, se exponen algunas de sus principales premisas sobre las que se cimenta. La forma de entender la gramática de esta disciplina resulta conveniente para la tarea del presente trabajo de investigación, el cual, como se ha mencionado con anterioridad, busca explorar la dicotomía *ser/estar* desde una postura que facilite la posterior enseñanza en aulas de ELE. Pero, ¿qué es la GC? ¿Cómo surge? ¿Cuáles son sus principales premisas? Durante las próximas páginas se intenta responder a tales preguntas.

Es importante reconocer que la GC «constituye un modelo dentro del marco más amplio de la lingüística cognitiva» (Llopis-García, 2011, p.80). Por lo que no es viable hablar sobre GC sin involucrar a la lingüística cognitiva (en adelante LC). Esta se empezó a generar a mediados de los años 70 con autores como George Lakoff y Ronald Langacker. Ambos habían sido educados en la gramática generativista y se cree que hicieron las nuevas propuestas desde las deficiencias que notaron (Llopis-García, 2011). Como Reyes Llopis-García (2011) lo expresa, la LC no tuvo un nacimiento espontáneo de la noche a la mañana, sino que se valió del «reciclaje» de distintos conceptos de modelos anteriores. Si bien es cierto que es difícil precisar cuándo comienza una corriente de pensamiento, la obra *Metaphors we live by* de George Lakoff y Mark Johnson (1980) suele reconocérsele como una de las pioneras en el desarrollo de la rama. (Ibarretxe-Antuñano y Valenzuela, 2012).

Llopis-García (2011) expresa que la LC sostiene que el procesamiento del lenguaje no es diferente al resto de procesos cognitivos que tienen lugar en la mente humana; es así que entiende al hablante como *conceptualizador* y *creador* de la lengua en una visión del mundo propia y de su comunidad lingüística, por lo que se aleja de la postura generativista que colocaba a la sintaxis como reina dominante de la estructura de la lengua. En cambio, «la forma lingüística está supeditada al significado y se encuentra fuertemente influida por el pensamiento del hablante»

(Llopis-García, 2011, p.82). Por lo que el entorno y la convención adquieren un mayor peso dentro del proceso de la lengua.

Se dijo ya líneas atrás que el hablante es entendido como un *conceptualizador*, pero ¿qué es la conceptualización? Ello lo responde Llopis-García (2011) en su obra *Gramática cognitiva para la enseñanza del español como lengua extranjera*.

La conceptualización es la manera en la que el significado se procesa cognitivamente, por lo que hay una relación circular entre forma, significado y conceptualización: según evoluciona nuestra experiencia mental, asignamos significado a las formas y las usamos para expresar ese significado de forma comunicativa (p.81).

Esta idea también se remarca en la GC, lo que resulta natural dado que esta corriente se desprende de la LC. Sin embargo, ¿cómo es que se ha llegado a la GC desde la LC? Tras el apogeo de la perspectiva cognitiva dentro de la lingüística, llegó el enfoque comunicativo dentro del marco de la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras. Como ya se comentó antes, este enfoque busca capacitar al aprendiente para una comunicación real, donde pueda negociar sus propios significados.³ Sin embargo, en esa búsqueda, en algún momento, se comenzó a distanciar de la enseñanza de la gramática dentro de aulas de lengua extranjera. La misma Llopis-García (2011) comenta que se ha comenzado a reconciliar la gramática con el enfoque comunicativo, no sin reparar en algunas problemáticas. En palabras de la autora:

Se ha reconsiderado el papel de la gramática y se están llevando a cabo intentos de reconciliarla con el enfoque comunicativo, aunque la cuestión continúa siendo problemática, pues muchos profesores tienden a considerar la gramática como una serie de formas lingüísticas desconectadas entre sí y que pueden usarse en muchos contextos. Esta perspectiva puede tratar las categorías lingüísticas (tiempos verbales, tipos de oraciones, sintagmas, etc.) independientemente de su significado o como unidades con significado que cambian según el contexto (p. 22).

La GC no desdeña los postulados de la LC, sino que los retoma para reivindicar la importancia de entender la gramática desde una postura cognitiva también. Cifuentes Horubia la considera una gramática de base semántica (Llopis-García, 2011), por lo que se podría considerar que la gramática cognitiva es en realidad una gramática semántica, pues, como lo expresa Castañeda Castro (2004) en su artículo «Potencial pedagógico de la gramática cognitiva. Pautas para la elaboración de

³ Véase apartado III.

una gramática pedagógica del español/LE», «toda forma (léxica, morfológica o sintáctica) está asociada a algún significado, que, a su vez, adopta la condición de estructura conceptual, más o menos compleja o más o menos abstracta» (párr. 2).

El carácter semántico proviene de la propuesta que plantea esta corriente de pensamiento, donde considera que todo en el lenguaje tiene una naturaleza simbólica, lo que conlleva una relación intrínseca entre una estructura fonológica (significante) y una estructura semántica (significado) (Calero, 2017). Es interesante la interpretación del concepto *significado* que realiza Langacker (2008), uno de los padres de la GC, en su obra *Cognitive Grammar a basic introduction*, donde indica lo siguiente: «in cognitive semantics, meaning is identified as the conceptualization associated with linguistic expressions. This may seem obvious, but in fact it runs counter to standard doctrine» (p. 4).⁴

Calero (2017) menciona que la GC considera al lenguaje en general, pero en especial a la gramática, «como un conjunto estructurado de elementos simbólicos cuya función es proveer al hablante de herramientas convencionales necesarias para estructurar el contenido conceptual en una imagen lingüística» (p. 20), dicha imagen se encuentra ligada a la intención comunicativa del hablante en un cierto contexto comunicativo y pragmático.

Si la GC se comprende como una gramática semántica, que a su vez se vincula a la elección del hablante dada una determinada situación comunicativa y pragmática, se está entonces ante una forma de comprender la gramática alejada de las posturas más clásicas que la percibían como un conjunto de reglas estructurales, bajo esta corriente, se hace la siguiente relación: gramática-semántica-pragmática.

Pero, ¿cuáles son los principales postulados de la GC? Se intentará responder a tal cuestionamiento en el siguiente apartado de este capítulo.

1.1 Principales premisas de la GC

El carácter simbólico del lenguaje de la GC acuñado por Langacker —el cual desvanece la línea entre forma léxica y significado— fue utilizado previamente por Saussure (Llopis-García, 2011); esto cumple con lo anterior mencionado sobre cómo se han retomado ideas previas en esta nueva perspectiva. Podría decirse con toda seguridad que la gramática cognitiva «pretende ser ampliamente una gramática de la relación indisoluble entre forma y significado» (Llopis-García *et al.*, 2012).

Como ya se comentó en el apartado anterior, la GC entiende al hablante como un conceptualizador del lenguaje; a su vez, este lenguaje refleja de qué manera

⁴ «en la semántica cognitiva, el significado está identificado como la conceptualización asociada a las expresiones lingüísticas. Esto podría parecer obvio, pero de hecho va en contra de la doctrina estándar» (traducción propia).

percibimos la realidad. Llopis-García, Juan Real y Ruiz Campillo (2012) retoman el ejemplo dado por Inchaurrede y Vázquez (2000) sobre las diversas maneras en las que se dice la palabra *acera* en diferentes idiomas. En inglés es *pavement*, mientras que en francés se dice *trottoir*. Para estos autores, en ambos casos, cada palabra describe la realidad de una comunidad. La diferencia radica en que en inglés se focaliza el material del que está hecho, así como en francés está centrado en la función que se ejecuta en esta, correr/trotar. Otro ejemplo de cómo se nombran las cosas a partir de la manera en la que se percibe el mundo es el del concepto anglosajón para semáforo, *traffic light*, término que remite a las luces que produce el dispositivo y su función.

Dicho lo anterior, es evidente que, bajo esta corriente, el peso de la visión del hablante y su comunidad tiene total valor cuando se emana cierta estructura. Un hablante hispano que elige entre las dos opciones en (1) tiene todo el control pragmático-semántico en la elección de la forma según su intención y percepción del mundo.

1.
 - a. Tal vez tengas razón.
 - b. Tal vez tienes razón.

En (1a) y (1b) se realiza una elección entre la forma del verbo *tener* en indicativo o en subjuntivo; una lista de reglas estructurales de poco sirve para explicar cuándo un hablante preferirá una y cuándo la otra. Es por ello que la GC refiere a una lógica más que a una memoria; esta lógica de la gramática se resume en *pensar para hablar* (Llopis-García *et al.*, 2012).

A continuación, se muestran a manera de lista las principales bases que caracterizan a la GC, las cuales se pueden encontrar en Llopis-García (2011):

- a. Unión indisoluble de la forma y el significado.
- b. Es una gramática metodológica, por lo que busca fundamentos cognitivos comunes en el uso de la lengua.
- c. Basada en el uso del lenguaje; por ende, no se cuenta con una taxonomía estricta de sus casos. La intención comunicativa del hablante es vital, pues se hace una construcción del significado.
- d. El carácter simbólico del lenguaje.

En esta construcción del significado expresado en c), pero permeado en el resto de puntos, es importante tomar ciertos factores en consideración. Se ha reiterado en varias ocasiones a lo largo del capítulo que la GC es, de cierto modo, una

gramática pragmática también, esto porque el entorno toma una vital relevancia. De tal forma que la convención de una comunidad podría tener tintes distintos a los de alguna otra comunidad lingüística, incluso dentro de un mismo país con una misma lengua.

Para ejemplificar, se puede recurrir a la palabra utilizada en México para designar un autobús de transporte público de pasajeros. En sitios como Ciudad Juárez (en el norte), se les denomina *ruta*, mientras que en Guadalajara (en el occidente del país) se utiliza *camión*, pero en un pueblo de Veracruz (al sur) llamado Cosamaloapan es nombrado *urbano*. Lo que aquí se presenta es un cambio en la perspectiva, de una manera similar a la que se esboza en el ejemplo de la palabra *acera* en francés e inglés, acuñado por Inchaurrealde y Vázquez y retomado por Llopis-García *et al.*, 2012.

La palabra *ruta* de la ciudad nortea parece estar focalizando el recorrido establecido que seguirá el vehículo a lo largo del día, lo que es casi una metonimia. Mientras que en el pueblo del sur de México, el carácter urbanístico como adelanto tecnológico en materia de transporte utilizado por las urbes parece ser el foco de atención al que se apega la convención del pueblo. En tanto que en Guadalajara se utiliza *camión*, focalizando el gran tamaño del vehículo.

El anterior ejemplo recayó solo en una cuestión de vocabulario, pero la GC considera que incluso la distinta manera de construir una oración que representa una misma realidad también construye un significado (Castañeda Castro, 2004). Expresiones como las mostradas en (2) permiten dar cuenta de ello.

2.

- a. La laptop está junto al libro.
- b. El libro está junto a la laptop.

Es así que la GC no solo permite dar cuenta de los valores básicos de la gramática, sino también de los usos discursivos. En palabras de Castañeda Castro (2004):

La posibilidad de reconocer la capacidad de las lenguas para construir representaciones alternativas de una misma situación objetiva permite a la gramática cognitiva dar cuenta no solo del valor básico de los recursos gramaticales, sino también explicar de forma coherente los usos discursivos de esas distinciones, puesto que en gran parte tales usos están basados en distinciones de perspectiva de representación (párr. 7).

Otro de los puntos que resaltan Reyes Llopis-García, Juan Real y José Ruiz Campillo (2012) —rescatado de Bolinger (1968)— es el de la no sinonimia. Dado

que cada estructura gramatical representa en sí misma información semántica, sintáctica y pragmática, es imposible que haya sinonimia exacta.

3.
 - a. Yo **comprendo** que no tienes tiempo.
 - b. Yo **entiendo** que no tienes tiempo.

Tal es el caso mostrado en (3), donde *comprender* y *entender* parecen equivalentes, pero en realidad tienen una carga semántica y pragmática distinta, incluso gradativa.

Durante las siguientes páginas, se exploran y ejemplifican algunos de los conceptos básicos que emplea la GC: el foco y la perspectiva, la zona activa, la metáfora, los marcos, el perfil y base, y el prototipo. Estos conceptos serán utilizados posteriormente en la reflexión teórica sobre la dicotomía *ser/estar* durante el capítulo 2.

1.1.1 Foco y perspectiva

El foco (Llopis-García *et al.*, 2012) o el primer plano (Llopis-García, 2011) y la perspectiva son dos conceptos muy emparentados dentro de la gramática cognitiva. El primero de ellos «justifica la manera en que un hablante selecciona, ordena y coloca en un orden determinado los hechos cuando relata algo» (Llopis-García, 2011, p. 90). De aquí que la oración *Juan ama a Ana* resulte más natural que *A Ana ama Juan*; en la primera se está colocando a *Juan* en primer plano, como el foco —lo que es habitual en agentes—. No así en la segunda oración, donde faltaría contexto para colocar en primer plano a *Ana*.

Reyes Llopis-García (2011) explica en su libro *Gramática cognitiva para la enseñanza del español como lengua extranjera* que el foco sobre el agente en una expresión conlleva un proceso más lógico que el de utilizar una voz pasiva, donde, al igual que *Ana*, se necesita de un mayor contexto para explicar por qué el paciente tiene una marcada prominencia. Lo que significa que, siguiendo la pauta de la intención del hablante, cuando se expresa (4), se está realizando una focalización en el paciente, *el perro*.

4.

El perro fue golpeado por los maleantes.

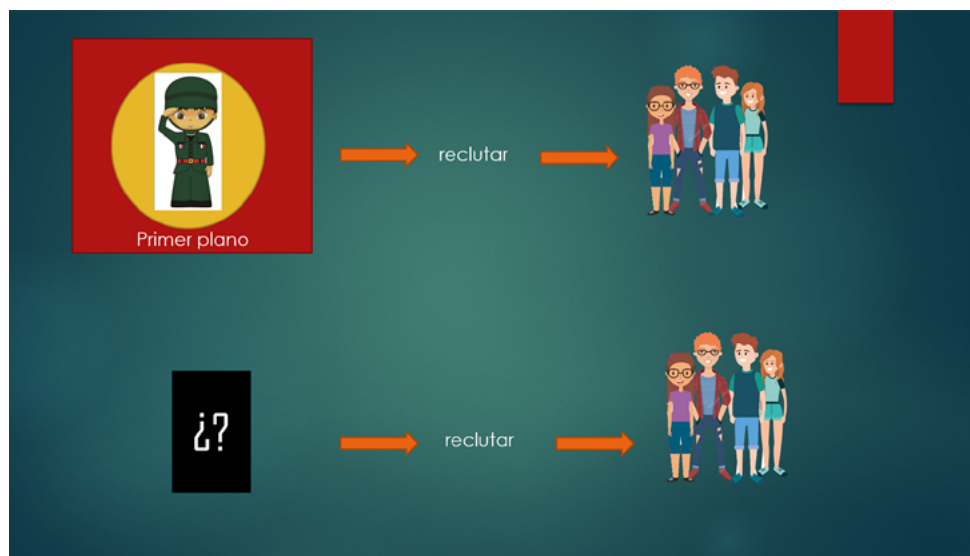
Indica la autora en la misma obra que el primer plano puede distinguirse con mejor claridad en las oraciones impersonales, de tal forma que en (5a) se muestra

al ejército como un responsable directo de la acción, mientras que en (5b) no es nadie en particular.

5.
 - a. El ejército recluta jóvenes para la guerra.
 - b. Se recluta a jóvenes para la guerra.

En la figura 1 se muestra esquematizada la forma de resaltar en primer plano en (5), acción que desde luego está fundamentada en la visión e intención del hablante.

Figura 1
El foco



La perspectiva (Llopis-García, 2011), como su nombre lo indica, da muestra de la posición que el hablante asume sobre su enunciación, el punto de vista. Un ejemplo sumamente claro para la ejemplificación de la perspectiva es la diferencia entre *ir* y *venir*, dos verbos que involucran un desplazamiento desde un punto A a un punto B. Si un determinado hablante dirá *Juan viene* o *Juan va* dependerá del punto de vista desde donde dicho hablante observa la acción, figura 2.

Como se muestra en la figura, el evento es el mismo, pero la perspectiva de los hablantes que lanzan la enunciación es distinta. El hablante que se encuentra en el punto de origen del desplazamiento de *Juan* y el que se encuentra externo a la línea de movimiento utilizan *ir*, pues el destino de *Juan* es catalogado como *otro*

Figura 2
Perspectiva de desplazamiento



lugar, donde yo no estoy, mientras que el hablante situado en el punto de destino de *Juan* utiliza el verbo *venir*, pues desde su perspectiva, el destino del movimiento es *aquí*. De ahí que una expresión como (6) resulte agramatical cuando el enunciador se encuentra en casa.

6.

*Mañana voy a venir a la escuela muy temprano.

Sin embargo, es cierto que en ocasiones se utiliza *venir* aun cuando el hablante no se encuentra en dicho lugar. La expresión (7) es válida aunque hablante y oyente se encuentren en un centro comercial a varios kilómetros de la casa del hablante. Esto se debe a que al ser la casa un punto muy arraigado del hablante, la perspectiva desde donde lanza la invitación es desde su hogar, al menos mentalmente.

7.

¡Qué gusto verte! Te invito a que vengas a mi casa uno de estos días.

La perspectiva no se limita a situaciones físicas, sino también a conceptualizaciones más abstractas como lo es el tiempo, de ahí la distinción entre (8a) y (8b). En la primera, el hablante se expresa desde un punto posterior al evento, mientras

que en la segunda es previo al final de este —esto puede ser diferente en la variante dialectal peninsular—.

8.
 - a. Me gustó mucho Roma.
 - b. Me ha gustado mucho Roma.

Foco y perspectiva son dos de los principales conceptos utilizados por la GC, ello es porque dan cuenta de la visión del hablante desde una postura pragmática donde el contexto situacional en la comunicación resulta clave para la elección semántica del hablante.

1.1.2 Zona activa

La zona activa dentro del campo de la GC indica el área referida en un determinado elemento. Calero (2017) pone por ejemplo la diferencia que existe en los predicados del verbo *lavar* donde las frases en (9) activan diferentes zonas del objeto directo. (9a) hace referencia a la totalidad de la ropa, pero (9b) solo a la superficie exterior del auto, dado que sería poco lógico suponer que se ha lavado la parte interior del automóvil.

9.
 - a. Nosotros lavamos la ropa.
 - b. Nosotros lavamos el auto.

El mismo autor en su trabajo agrega la diferencia significativa en la preposición *debajo* —utilizada por Taylor (2005)— cuando se utiliza para indicar que una caja está enterrada debajo del árbol o cuando se indica que algunas personas están sentadas debajo del árbol: «vemos como *debajo del árbol* expresa diferentes interpretaciones de la relación “debajo” según la parte del árbol que participa en la relación y que viene determinada por nuestro conocimiento enciclopédico de cómo es mundo [*sic*]» (Calero, 2017, p. 27).

El mismo Calero (2017) indica que «en muchas ocasiones una misma unidad simbólica se puede entender como perfilando su significado a partir de dominios conceptuales diferentes» (p. 27), por ejemplo, los casos en (10). En (10a) la zona activa de *la escuela* es la edificación física que lleva el nombre «escuela». Por su parte, en (10b) la zona activa va hacia el dominio conceptual de la actividad realizada en el espacio físico, *la educación*. En (10c) se activa a la población de estudiantes que asisten al espacio físico.

10.

- a. Ayer llegué a la escuela muy tarde.
- b. La escuela es muy importante en la vida.
- c. Le contaron mi secreto a toda la escuela.

La zona activa se trata básicamente de una acción metonímica en la que se hace referencia a una parte por el todo (Castañeda Castro y Ortega Olivares, 2019). Según Langacker (2008), «es el componente de una estructura semántica compleja que interviene directamente en la relación con otra entidad expresada por algún tipo de predicado. El autor usa esta noción para explicar numerosos aspectos de las relaciones gramaticales» (Castañeda Castro y Ortega Olivares, 2019, p.127), por lo que al *atarse los zapatos* —ejemplo de Langacker (2008)— en realidad se está refiriendo a las agujetas, las cuales son la zona activa.

1.1.3 Metáfora

La metáfora es uno de los principales puntos sobre la GC. En 1.2 se dedica un mayor espacio para abordar los temas vinculados a esta. En el presente apartado, se tocan algunos aspectos relativos a la misma para mostrar su relevancia en la perspectiva teórica de la gramática cognitiva.

Es importante destacar que cuando se habla de metáforas, no se remite a las ideas previas como las de Aristóteles o Fontainer (véase Ricoeur, 1975), enfoques relacionados con la sustitución de un nombre o una expresión lingüística metafórica por otra literal, el denominado *enfoque sustitutivo* por Max Black (1966), tampoco a una simple comparación donde se vincula una semejanza, sino a la metáfora cognitiva de George Lakoff y Mark Johnson (2009), en las cuales «construimos la más íntima relación entre lenguaje y pensamiento que puede haber: expresamos ideas y conceptos abstractos por medio de nociones más concretas que conocemos a través de la experiencia» (Llopis-García, 2011, p.91).

En la metáfora cognitiva, también llamada metáfora conceptual o concepto metafórico, Lakoff y Johnson (2009) refieren al entendimiento de dominios conceptuales en términos de otros dominios conceptuales distintos, estos por lo habitual más fáciles de comprender. No es que el hablante intente, necesariamente, ser poético en su habla, sino que es la manera en que conceptualiza el mundo. Estas metáforas surgen a través de su experiencia, de ahí que tenga un carácter convencional.

11.

- a. Avanzar en la vida.
- b. Llegar a una conclusión.

- c. Subir puestos en la empresa.
- d. Soñar con un mejor mundo.
- e. Caer rendido ante los ojos de una persona.

Las construcciones en (11) exponen algunas conceptualizaciones metafóricas donde un dominio es entendido en términos de otro, a través de lo que recibe el nombre de *mapeo* —el préstamo de aspectos característicos de un dominio conceptual hacia otro para comprenderse—.⁵

El verbo *avanzar* en (11a) muestra la conceptualización de *viaje o camino* que se tiene de la vida. *Llegar* hace lo propio mostrando el dominio conceptual del desarrollo de ideas hacia conclusiones visto en términos de desplazamiento físico. *Subir* muestra una escala orientacional donde el poder es comprendido en términos de arriba y abajo, en la cual más arriba equivale a más poder. *Soñar* relaciona el concepto de los deseos con el de las fabricaciones imaginarias mientras se duerme. *Caer rendido*, situación propia de los conflictos bélicos, se utiliza para conceptualizar el proceso de enamoramiento.

Estas ideas metafóricas permean la psique de una lengua en una determinada cultura. No suena tan raro que el verbo *correr* guarde cierta relación metafórica en (12b) relativa a la expresión literal de (12a).

12.

- a. Corro todos los días antes del trabajo.
- b. Me corrieron del trabajo ayer.

1.1.4 Marco⁶

Para comprender los marcos de una expresión lingüística es necesario tener un conocimiento del mundo o una cognición general. Indica Reyes Llopis-García (2011) que estos marcos «se refieren al contexto a través del cual el lenguaje tiene un sentido más allá del significado literal y completan el entendimiento que los hablantes tienen de las palabras» (p. 92), es ahí donde el conocimiento del mundo completa la representación.

Ejemplifica la estudiosa con la palabra *duende*, que en el diccionario se describe como un espíritu travieso que habita en las casas, pero que en Andalucía se refiere a la magia de sus lugares, cultura y gente, por lo que para comprender o usar apro-

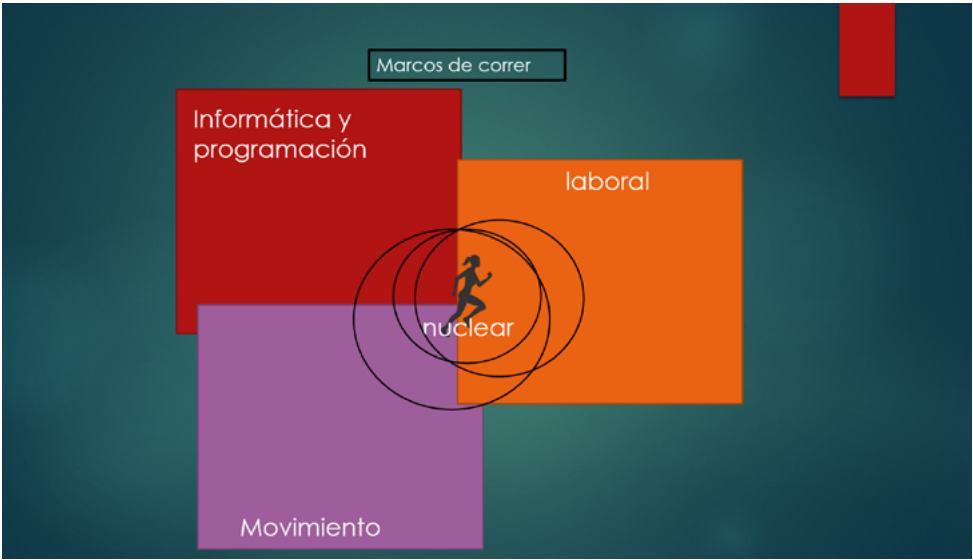
⁵ Véase capítulo 1.2.

⁶ También llamado «modelo cognitivo idealizado», «dominio cognitivo», «guion o esquema» (Llopis-García, 2011).

piadamente la oración *cuando bailas sevillanas se nota el duende que llevas dentro* se necesita conocer ese marco de la palabra *duende*, lo que requiere un conocimiento del mundo.

Para dicho conocimiento toman relevancia las nociones conceptuales, las cuales pueden ser connotativas, culturales, lógicas, interpretativas, deductivas o de comprensión (Llopis-García, 2011). Se puede notar la importancia que poseen la pragmática y la semántica en una unión estrecha. «Los hablantes construyen redes semánticas alrededor de un significado nuclear, lo cual hace posible la trasposición de criterios para los usos metafóricos» (Llopis-García, 2011, p.93). Tomando como ejemplo a (12), se puede percibir un significado nuclear del verbo *correr*, pero así mismo el marco en (12b) abarca hasta la categoría de lo laboral, donde se necesita un proceso cognitivo para comprenderse. En la figura 3 se muestran algunos de los marcos que pueden relacionarse con el proceso de *correr*.

Figura 3
Marcos de correr



El término del marco está fácilmente vinculado al de metáfora y al de prototipo. En el próximo apartado se aborda este segundo.

1.1.5 El prototipo

En el apartado anterior se habló sobre los marcos en los que puede extenderse un significado nuclear. Se muestra en la figura 3 el ejemplo del verbo *correr*, donde el proceso de movimiento de brazos y piernas impulsándose con pequeños brincos

para desplazarse es este núcleo de significado. Es a dicho núcleo a lo que se llama prototipo. En palabras de Llopis-García (2011): «las conexiones que se crean entre las redes semánticas se encuentran distribuidas alrededor de un concepto nuclear, el prototipo, que es el concepto más representativo de cada categoría» (p. 93).

Se tiene, entonces, que el prototipo es una especie de significado primario que el hablante concibe, desde el cual puede desprender una red de conceptos con elementos periféricos. Llopis-García (2016) en *Using Cognitive Principles in Teaching Spanish L2 Grammar* lo considera el principal significado semántico. Cita la autora a Cadierno e Hijazo-Gascón (2014) para explicar que los prototipos «are considered mental representations of cognitive reference points that are used in the process of categorization»⁷ (Cadierno e Hijazo-Gascón, 2014, como se citó en Llopis-García, 2016, p. 41).

Se pone, por ejemplo, en este trabajo el verbo *tomar*, el cual conlleva un significado prototipo/nuclear equiparable a sujetar un objeto con la mano. Sin embargo, puede extenderse a otros conceptos como el de hacer detener a un taxi para subir en él, engullir una pastilla, hacer que el agua u otro líquido pase por la garganta para caer en el estómago o el tiempo que una acción demanda de nosotros para ser realizada. En el caso del tiempo y del taxi, existe cierta extensión metafórica entre el contacto físico de la mano con el del vehículo o el tiempo. Queda más lejos de la idea central el uso del verbo con el agua, aunque se asemeja al de la pastilla.

Andrés Calero (2017) realiza un acercamiento a *ser/estar* desde la gramática cognitiva; explica que la extensión en el esquema conceptual del prototipo puede darse de diferentes maneras, lo que da cuenta de la polisemia en la lengua. En palabras del autor:

Podemos entender todas las unidades lingüísticas, en su mayoría de casos polisémicas, como categorías complejas o redes cuya estructura interna se articula a partir de un elemento central. Por un lado, de forma jerárquica a partir de los diferentes grados de abstracción (hiperonimia/hiponimia) y, por otro, a partir de extensiones metafóricas y metonímicas entre el centro prototípico y la periferia. Los miembros de esta última son, de este modo, menos representativos del concepto y, por lo tanto, poseen menos fijación cognitiva y resultan ser menos accesibles para el hablante que recurre a ellos para conceptualizar su mundo [*sic*] (p. 29).

Ejemplifica Calero (2017) con la palabra *mascota*, donde conceptos como *perro* y *gato* son más centrales que el de *pez* o *serpiente*. Llopis-García (2011) coloca el ejem-

⁷ «son considerados representaciones mentales de puntos de referencia cognitiva que son usados en el proceso de categorización» (traducción propia).

plo de la palabra *familia*, en la cual *hijos*, *hermanos* y *padres* ocupan una relación más cercana al núcleo que *tío* o *abuelos*.

En el capítulo 2, el concepto del prototipo será de suma ayuda para el acercamiento a la diferenciación de *ser/estar*. Por ahora, basta con comprender que la idea de un significado semántico principal, nuclear, del que se pueden desprender extensiones hacia elementos periféricos es una idea donde la perspectiva, la metáfora, el marco y el foco tienen mucho valor.

1.1.6 Perfil y base

Por último, dentro de los principales conceptos en la GC se encuentran el de perfil y base. Para explicarlos se recurre a Llopis-García *et al.*, (2012), quienes indican que en la psicología gestáltica son denominados *figura* y *fondo*. Para estos autores, las expresiones lingüísticas toman un significado delimitado en términos de perfil y base: «la base cuenta como el trasfondo de dominios cognitivos que se necesitan para dar sentido a la expresión y el perfil como la subestructura destacada de ese fondo que constituye el concepto representado» (p. 40).

Con esta distinción se establecen dos niveles de representación en el significado de los signos lingüísticos: el de lo designado, perfil, y el de lo presupuesto como fondo conceptual, base (Castañeda Castro y Ortega Olivares, 2019). Llopis-García *et al.*, (2012) hacen notar que una rama es el perfil de una base nombrada *árbol*, mientras que una pata es el de la base mesa. Aseguran estos autores que la distinción entre pez y pescado es que son dos perfiles diferentes de dos bases distintas, la de los animales y la de la comida. En palabra de los autores:

Las palabras “pierna”, “rama”, “puerta”, en efecto, no designan objetos exentos que se puedan definir por sí mismos, sino solo en relación con bases como *cuerpo*, *árbol* o *casa*, respectivamente. Pero esa perfilación cognitiva que ejercemos al representar lingüísticamente el mundo no es una simple opción a nuestro alcance. Realmente determina el modo en que representamos la realidad por encima de nuestra voluntad (p. 41).

13.

- a. La mesa está debajo del plato.
- b. El plato está encima de la mesa.

En (13) tenemos dos oraciones que gramaticalmente no son impropias o incorrectas, sin embargo, no es posible negar que (13a) suena por lo menos extraña. Eso es por la perfilación realizada. El perfil natural es que un objeto pequeño se designe en relación a uno más grande y que no se mueve. Sin embargo, en (13a) se

está perfilando el más grande con base al más pequeño y móvil, lo que es contrario a la perfilación habitual.

La perspectiva y el primer plano vuelven a jugar un papel destacado en la perfilación. En casos como (14a,b) se expresa la misma realidad, *Jorge* no ha presentado la tarea en la clase, sin embargo en (14a) *Jorge* resulta más culpable que en (14b). «Todo depende, pues, de qué actante situamos como fondo y cuáles como figura, es decir, de cómo y sobre qué bases ejecutamos la perfilación de los elementos configurados» (Llopis-García *et al.*, 2012, p. 42).

14.

- a. **Jorge** olvidó la tarea.
- b. A **Jorge** se le olvidó la tarea.

Otra muestra de perfilación la otorgan Castañeda Castro y Ortega Olivares (2019) al comentar que los participios perfilan estados que presuponen procesos. En palabra de los autores:

El participio pasivo designa el estado (perfil) resultante de un proceso (base). En roto o pintado no se designan los procesos de «romper» o «pintar» como tales, pero estos se presuponen necesariamente como noción de fondo (base) frente a la cual destaca el estado designado (perfil) (p.125).

Es así que si algo está roto, es porque de base se tiene un proceso de «romper». Esta idea de perfil y base sobre los estados será de utilidad durante el capítulo 2 de este trabajo, cuando se realice una aproximación hacia la dicotomía *ser/estar* desde la GC.

Hasta aquí se han repasado algunos de los principales conceptos empleados por la GC. Como es evidente, la GC es una gramática semántica-pragmática en la que la perspectiva, los conceptos metafóricos y la red de conceptualizaciones a partir de un significado prototípico son de suma importancia, pues estos son empleados por el hablante para expresar su propia visión del mundo —y la de su comunidad—.

En el campo del español como segunda lengua o lengua extranjera y en el área de la enseñanza de lenguas extranjeras en general, la gramática cognitiva se convierte en un aliado muy poderoso. En el siguiente apartado se aborda su utilidad y la de la metáfora conceptual, uno de los principales soldados con los que cuenta la GC.

1.2 Metáforas conceptuales: un aliado

Se mencionó en 1.1 que la metáfora es uno de los conceptos sobre los que se apoya la GC, desde luego, cuando se utiliza la palabra *metáfora* en este trabajo se quiere decir en realidad *metáfora conceptual* o *concepto metafórico* (Lakoff y Johnson, 2009). Se dijo ya que se trata de un potencial aliado en las técnicas de enseñanza con perspectiva de la GC, pero ¿cómo se vincula la metaforización con el aprendizaje-adquisición de conocimientos?

Es importante recordar que cuando se habla de conceptos metafóricos se está hablando sobre procesos cognitivos y formas de entender el mundo, desde una convención específica en un entorno determinado, por lo que resulta lógico que en el proceso de adquisición de aprendizajes la mente humana implemente metáforas para lograr la comprensión. Por ello, los estudios realizados en el campo de la metáfora cognitiva en aulas de clase no se limitan solo a clases de lenguas.

Existen algunas investigaciones con el objetivo de detectar su utilidad en diferentes asignaturas. Una de estas es la realizada por Carmina García (2014), la cual fue presentada en un artículo publicado en la revista *Sincronía* titulado «Metáforas conceptuales y el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas: El caso del náhuatl y el latín», en el que estudió la intervención de la metáfora en la capacidad de aprendizaje de los alumnos de clases de náhuatl y latín, donde afirma que «los resultados obtenidos en estas observaciones permiten afirmar que efectivamente el estudiante tiende a comprender conceptos científicos a partir de experiencias de la vida cotidiana» (p. 129).

Otro ejemplo de este tipo de estudios es el de Iván Salinas (2021) en «Revisión de estudios sobre metáforas conceptuales en ciencia y educación científica», de la revista *Pensamiento Educativo*, donde apoya la idea de que los aprendientes y los docentes relacionan de manera instintiva los conceptos científicos con conceptos metafóricos. De tal forma que «la abstracción metafórica representa una clave con la que explicar las capacidades de razonamiento humano abstracto, incluyendo el razonamiento científico» (Salinas, 2021, párr. 1). Salinas ejemplifica este proceso con la correlación que se crea entre la estructura del ADN y la de una cadena, desde luego metafórico, puesto que el ADN no es una cadena en realidad.

1.2.1 Conceptos metafóricos de la vida cotidiana

Se ha mostrado entonces que la metáfora conceptual es una forma de entender el mundo y por ende de adquirir y compartir conocimiento. Pero, ¿qué es este tipo de metáfora? En las siguientes líneas se aborda de manera breve este tema, así como algunos de sus conceptos más relevantes: los dominios conceptuales y el mapeo.

En 1980, John Lakoff y Mark Johnson pusieron sobre la mesa la idea de que la metáfora distaba de solo ser un artificio poético utilizado para embellecer el

lenguaje, en cambio se trataba de un «fenómeno de cognición en el que un área semántica o dominio se representa conceptualmente en términos de otro» (Soriano, 2012, p.97). Esto se manifiesta en expresiones metafóricas tan cotidianas que a menudo el hablante no es consciente de que está utilizando una metáfora. Es difícil imaginar que un hablante (H) diga la expresión en (15) sin otra intención que no sea la de ser completamente literal.

15.

Nos vemos el viernes que viene.

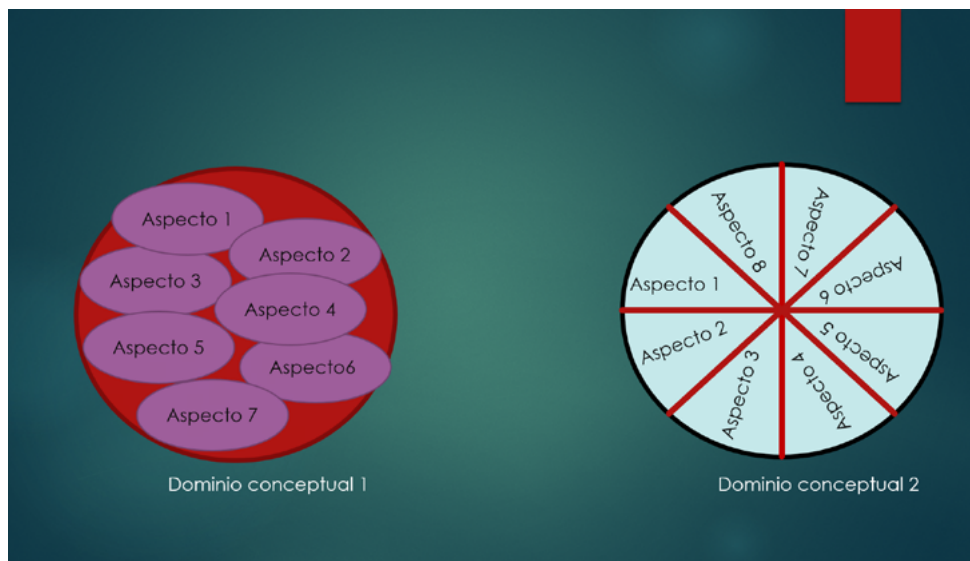
Sin embargo, *viernes* en realidad no tiene la capacidad física de *venir*, por lo que no es una expresión literal, sino metafórica. Es importante tener en cuenta que estas expresiones no surgen fortuitamente desde el azar, sino que «tras ellas subyacen imágenes y esquemas mentales que establecen una lógica red de ideas que pueden explicar mucho sobre cómo una lengua o una cultura conceptualiza el tiempo, las emociones o entiende ciertos conceptos abstractos» (Suárez-Campos e Hijazo-Gastón, 2019, p. 235).

Al tratarse de un proceso cognitivo de entendimiento del mundo —el cual está estrechamente vinculado a la convención—, Lakoff y Johnson (2009) enfatizan que las metáforas conceptuales no se limitan a expresiones lingüísticas, sino que rigen la forma en la que pensamos, percibimos la realidad y por ende actuamos. Un ejemplo claro de esto es la percepción del poder en una vía orientacional donde a mayor altura, mayor poder. Cuando se dibuja el organigrama de una empresa, se coloca a la persona con mayor poder orientacionalmente arriba de las personas que son sus subordinadas, he aquí una muestra de la percepción; cuando se construyen las oficinas en un edificio, las de los jefes tienden a situarse en los pisos superiores, muestra de la manera en la que actuamos; y surgen expresiones lingüísticas como: *esta persona es mi superior* o *Andrea tiene a mucha gente debajo*.

Pero, ¿cómo se da esta relación entre un término y otro? La figura 4, siguiente, muestra que en un momento se encuentran dos dominios conceptuales distintos, cada uno con sus propios aspectos.

En la psique del hablante se da entonces una relación entre ambos dominios donde uno presta aspectos al otro para ser entendido y comprendido en tales términos. Para el proceso de este préstamo, no se toman en cuenta todos los aspectos posibles de cada uno de estos distintos dominios, sino que se da un proceso de ocultamiento y destacamento, donde se ocultan los aspectos no necesarios para la vinculación y se destacan los requeridos. Es así que uno de los dominios pasa a ser el dominio fuente (el cual presta sus aspectos) y el otro, el meta (el cual recibe

Figura 4
Dominios conceptuales.



el préstamo). A este proceso se le conoce como mapeo. En la figura 5, tomada de Blanco García (2023), se ilustra lo anterior.

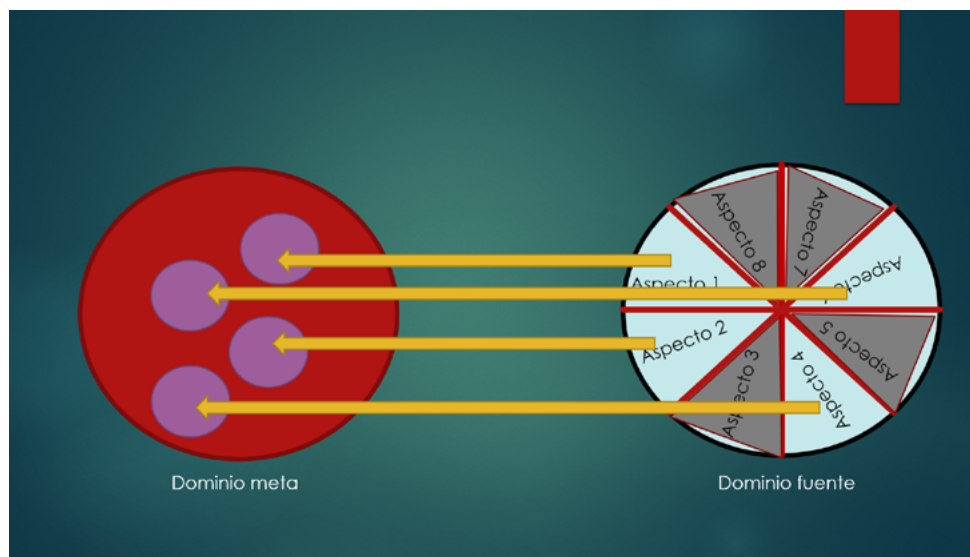
Cuando se utiliza el dominio fuente de *león*, por ejemplo, para conceptualizar características de una persona, el dominio meta, «no se toman aspectos como el de animal de 250 kg, ni que tiene fascinación por devorar a su descendencia para evitar ser desafiado, solo se focalizan los aspectos de ferocidad y valor» (Blanco García, 2023, p.133).

Lakoff y Johnson (2009) proponen distintos tipos de metáforas conceptuales posibles:

- a. *Las metáforas estructurales*: aquellos casos donde se conceptualiza un término en el dominio conceptual de otro. Por ejemplo; la forma en la que se habla de una relación amorosa en términos de viaje. «¿A dónde vamos con esta relación?»
- b. *Las metáforas orientacionales*: surgen de la experiencia físico-espacial de los hablantes. Se le asigna a un concepto una orientación espacial. En esta categoría se tienen los tipos dentro-fuera, arriba-abajo, delante-detrás, central-periférico. Ejemplo; «La clase alta tiene todo el poder».
- c. *Las metáforas ontológicas*: son metáforas que comprenden las experiencias en términos de entidades. Dentro de estas se encuentran las de recipiente y las de personificación.

Figura 5

Mapeo entre el dominio fuente y el meta. (Blanco García, 2023, p. 133)



Además los autores diferencian a las metáforas imaginativas, las cuales tienen una clara intención de resultar poéticas. Estas pueden ser producto de una metáfora cognitiva o no. Las de idiosincrasia, por su parte, son expresiones utilizadas sistemáticamente en el lenguaje que se sostienen por sí mismas y no derivan de una metáfora conceptual.

Suárez-Campos y Hijazo-Gastón (2019) agregan que el mapeo entre los dos dominios se complementa a su vez con distintas metáforas que se integran en el préstamo de aspectos en la conceptualización. Siendo así que la metáfora *la vida es un viaje* se complementará con la interpretación metafórica de que *las personas son viajeros, el nacimiento es un punto de inicio y la muerte es el punto final del recorrido*.

1.2.3 Competencia metafórica

Se ha hablado en el apartado anterior de lo que se entiende por concepto metafórico. Diversos autores proponen que tales conceptos son de suma importancia en la enseñanza-adquisición de lenguas extranjeras. Uno de ellos es Danesi (1988), quien acuñó el término *competencia metafórica*, la cual hacía referencia a la capacidad de los aprendientes para verbalizar los conceptos metafóricos de la lengua meta (Torres, 2021). Una capacidad poco trabajada incluso en los hablantes no nativos de alto dominio de la lengua meta (LM), pues con frecuencia los aprendientes de una lengua logran manifestar una buena fluidez verbal en la expresión oral o escrita, pero no así en una fluidez conceptual, la cual remite a una propie-

dad o adecuación conceptual en su producción comparada con la de un hablante nativo (HN) (Acquaroni, 2008). Danesi (1992) manifiesta que esto se debe a que los hablantes no nativos (HNN) utilizan las palabras de la LM como portadoras de los propios conceptos de su primera lengua.

Para este autor, conocer una lengua también implica servirse de las metáforas que existen en esa lengua, sin embargo, ha notado que los HNN se esfuerzan por no utilizarlas ni oralmente ni cuando se comunican a través del lenguaje escrito (Suárez-Campos y Hijazo-Gastón, 2019).

Si bien es cierto que el MCER no valida la existencia de la competencia metafórica, no por ello se desestima la importancia de lo estipulado por los estudiosos que la acuñen. Si la enseñanza de lengua extranjera tiene como interés hacer que el aprendiente sea capaz de desarrollarse plenamente en el entorno y la cultura de la LM y que sea capaz de negociar sus propios significados y realizar una producción fiel a su pensamiento, entonces no se puede rechazar el papel de los procesos cognitivos de dicha lengua extranjera, conceptos que en numerosas ocasiones son entendidos en términos de metáforas.

Danesi (2004) utiliza como ejemplo de esta concepción metafórica la diferencia entre las preposiciones del inglés *since* y *for* con el tiempo. Con la primera, el tiempo se concibe como lineal, mientras que con la segunda, como una cantidad. Un hablante no nativo del inglés se ve ante la necesidad de elegir entre uno y otro, quizá sin el contexto conceptual que lleva a los HN a hacer la elección correcta. Algo similar podría suceder con los verbos *ser* y *estar* del español, donde la abstracción conceptual metafórica hace a los HN elegir siempre el verbo apropiado para expresar la idea que desean transmitir, sin embargo, los aprendientes de ELE se encuentran ante la dificultad de no saber cuándo es apropiado uno y cuándo el otro más allá de una lista de situaciones memorizables.

El mismo Danesi (2004) expandió el término de la competencia metafórica a una *competencia conceptual*, a la cual interpreta como la habilidad de «hacer lengua» en la LM, tomando como parámetro «la habilidad de saber convertir los esquemas de pensamiento provenientes de los diversos dominios conceptuales en estructuras lingüísticas y comunicativas» (Danesi, 2004, p. 79). Divide, además, esta competencia conceptual en subcompetencias:

- a. La competencia metafórica;
- b. La competencia reflexiva: «la habilidad de seleccionar las estructuras y las categorías lingüísticas que reflejan apropiadamente los dominios conceptuales inherentes al mensaje» (Danesi, 2004, p. 81);
- c. La competencia cultural.

Es así que la competencia conceptual permite «crear mensajes que son conceptualmente apropiados y culturalmente realistas, puesto que permite usar una lengua como vehículo del pensamiento» (Danesi, 2004, p. 80)». Por lo que poner atención a los procesos en los dominios conceptuales en la enseñanza-adquisición de lengua extranjera podría ayudar a optimizar la adquisición de la LM en los aprendientes.

Esta competencia conceptual se compagina muy bien con la visión de la gramática desde la GC. Para ayudar a los aprendientes a conocer y comprender el proceso cognitivo dentro de la competencia gramatical y la comunicativa, vistas como una misma cosa, tanto la postura de los defensores de la competencia conceptual como la de los de la GC convergen en la importancia de abordar el proceso cognitivo dentro del uso de la lengua y el aprendizaje de las reglas gramaticales. Espacio donde la metáfora ocupa un importante lugar. En el siguiente apartado se describen tipos de acercamiento a la implementación de la metáfora conceptual dentro de aulas de ELE.

1.2.3 Implementación en la enseñanza de ELE

Dado que conocer una lengua implica ser capaz de desenvolverse plenamente en ella, lo que debería implicar los procesos cognitivos y la forma de percibir el mundo, la metáfora conceptual se convierte en un poderoso aliado de los métodos de enseñanza cognitivos, en especial el de la GC. Si bien no se espera que el aprendiente maneje estos procesos como si fuese nativo —debido a la naturaleza convencional de los conceptos metafóricos sería ilusorio e injusto pedirle a un HNN que se comporte como un hablante que creció y se desarrolló en una cultura específica—, en este trabajo se cree que incorporar la perspectiva metafórica de los conceptos, las reglas gramaticales y los usos del lenguaje ayuda a los aprendientes a conectar de una mejor manera con la LM. Después de todo, como indican Laura Suárez-Campos y Alberto Hijazo-Gascón (2019), «conocer una lengua implica conocer sus metáforas y poder servirse de ellas en esa lengua» (p. 240).

¿Cómo se debería utilizar la metáfora conceptual dentro de clases de lengua extranjera? Los mismos autores mencionados en el párrafo anterior comentan que no se tiende a utilizar mucho, puesto que aún es concebida como algo más ornamental, además otros autores como Kalyuga y Kalyuga (2008) sugieren que «se aplique exclusivamente con estudiantes adultos o adolescentes, ya que suponen que los estudiantes necesitan una cierta base y una experiencia previa en sus propios idiomas antes de lanzarse al aprendizaje metafórico en una segunda lengua» (Suárez-Campos y Hijazo-Gascón, 2019, p. 243). Postura con la que Suárez-Campos y Hijazo-Gascón (2019) no están de acuerdo, argumentan que también los niños son capaces de discernir sobre el origen metafórico de una oración.

Así como la edad no es relevante, tampoco lo es el nivel de dominio de la LM. Un aprendiente principiante puede comprender las metáforas conceptuales si son aplicadas en sus clases de lengua. Por ello, se recomienda utilizarlas desde niveles tempranos en aras de desarrollar la competencia metafórica (Suárez-Campos y Hijazo-Gascón, 2019; Muro, 2014). Parece lógico suponer que el aprendiente no necesita conocer los términos técnicos como *metáfora cognitiva*, *dominio fuente*, *dominio meta* o *competencia conceptual*, pero no por ello el docente tendría que evitar implementarlos en el aula de clase, podría llevar a cabo actividades y explicaciones que los involucren aun sin nombrar los conceptos especializados.

Sin embargo, es necesario mencionar que, hasta ahora, la mayoría de los estudios que involucran a la metáfora conceptual en las aulas de ELE recaen en una propuesta didáctica centrada en ellas mismas, una especie de guía rápida de las metáforas más comunes utilizadas en el español. Gutiérrez (2004) va un paso más allá diciendo que las metáforas pueden ser de utilidad en la adquisición de proverbios y modismos de LM.

Durante la investigación para el presente trabajo, se encontró que las preposiciones son un punto de interés para ser transmitidas de manera metafórica a los aprendices de ELE. Jordina Frago (2020) de la Universidad de Helsinki, Finlandia, ha sido una de las estudiosas en realizar un artículo al respecto, titulado *Un esquema, cuatro preposiciones*, basado en su investigación doctoral. En él, se adentra a defender el origen metafórico de las preposiciones más comunes y las ventajas de ser transmitidas así a los aprendices, partiendo de la naturaleza abstracta difícil de comprender para personas de una cultura diferente. Andrés Calero (2017) en su tesis de maestría *La imagen lingüística como base para la instrucción gramatical significativa. La enseñanza de la oposición ser/estar desde la gramática cognitiva* implementa la metáfora conceptual en el entendimiento de la distinción de *estar* con referencia a *ser* para posteriormente aplicarlo a una propuesta autodidacta en un medio digital.

Estos estudios de Frago (2020) y Calero (2017) son una muestra de cómo las metáforas cognitivas comienzan a tener una función más sustancial dentro de propuestas didácticas alejándose así de simples guías de vocabulario metafórico.

Hasta aquí se ha ahondado en las principales premisas de la gramática cognitiva, y el papel de la metáfora conceptual como un aliado o herramienta en la enseñanza a través de ella. En el siguiente capítulo, se abordarán distintas formas de comprender la dicotomía *ser/estar* desde diferentes perspectivas, cada una de ellas como una base para generar un propio entendimiento de la diferenciación de ambos verbos con el fin de desarrollar una propuesta didáctica posterior.

CAPÍTULO 2

Ser y estar

2.1 Aceptación de la diferencia histórica y dialectal

Si bien en el presente capítulo se pretende explorar la dicotomía de los verbos *ser* y *estar*, es importante antes reconocer las limitaciones espacio-temporales en las que se enmarca el estudio. Como bien se sabe, la lengua es un organismo vivo que cambia con el tiempo, así como de región a región, por lo que no es viable considerar que lo que aquí se planteará resulte oportuno para todas las regiones donde se habla el español como primera lengua, ni tampoco hacia ambas direcciones en la línea del tiempo.

Considerar lo contrario sería suponer que la lengua es estática y general hacia todas sus variantes. Es por ello que el resultado de esta reflexión teórica debe comprenderse en los parámetros de un trabajo realizado en el occidente de México en las primeras décadas del siglo XXI, por un investigador proveniente del sur del país, cuya mayor parte de su vida la pasó en el norte del mismo. Tener ello en cuenta podría salvar posibles discrepancias en el entendimiento de la dicotomía.

Es habitual que se tienda a pensar que la forma de la lengua actual no ha sufrido cambios a lo largo de la historia y que dos verbos tan relevantes en habla hispana siempre han constituido las mismas acepciones, sin embargo, esto dista de ser así. Irania Malaver (2009) hace constar los cambios que han sufrido dichos verbos a lo largo del tiempo. Toma de punto de partida que el origen de ambos puede rastrearse al latín, en los verbos *stare* —origen de *estar*— y la combinación de *esse* y *sedere* —origen de *ser*—.

La autora realiza un rastreo histórico dialectal en su trabajo *Variación dialectal y sociolingüística de ser y estar con adjetivos de edad* (2009). En este, da cuenta de los cambios en sus usos. Explica que *stare* tenía como significado original «estar de pie» o «estar firme», con un sentido de inmovilidad y locativo. Para el periodo posclásico (30 a. de C.-117 d. de C.) cuenta ya con poca carga comunicativa. Para el año 600 d. de C. indica inmovilidad de sujetos animados y humanos.

Por su parte, *ser* tiene sus orígenes en una combinación de significados entre «existencia» y «localización», pero sin especificar el modo o la actitud tomada por el sujeto (Malaver, 2009). «*Ser* es el resultado del amalgamamiento de *ĒSSE*, que aportó las acepciones de “existencia” y “localización”, y *SĒDĒRE*, que aportó la noción de localización durativa» (Malaver, 2009, p. 78). Sin embargo, «para fines del siglo xvi no se encuentran ejemplos de *ser* para indicar localización y a partir del siglo xvii se impone *estar*» (Lapase, 1984, como se citó en Malaver, 2009, p. 80), así como algunas construcciones pasivas alternan entre el empleo de *ser* o *estar*, aunque en el siglo xvi son menos los usos de *ser muerto* o *ser llegado*. Durante la Edad Media, *ser* se usaba para tiempos compuestos —de verbos inacusativos o deponentes—, pero fue desplazado por *haber* (Malaver, 2009).

La misma autora destaca la importancia del encuentro de culturas a partir de la llegada de Cristóbal Colón a América, donde el español encontró un nuevo universo de hablantes con sus propias lenguas, lo que derivó en varios dialectos distintos.

Dice Sánchez Méndez: a) *Ser* aparece con valor perfectivo (*ser obligado, interesado, casado*) para expresar cualidades con valor perfectivo; b) *Ser* es empleado con adjetivos que señalan atributos que se construyen con *estar* (la cualidad es concebida como inherente); c) *Estar* se empleaba frecuentemente con adjetivos que en la actualidad aparecen con verbos imperfectivos (*estar fugitivo, inocente, pobre, capaz, desvalido, ignorante*) (Malaver, 2009, p. 98).

Es así que queda en evidencia que los verbos no han mantenido desde el inicio de la lengua las mismas acepciones, sino que han cambiado con el tiempo, por lo que al afirmarse «*ser* no es compatible con un adjetivo como *enojado* en la lengua española», debería serse consciente de que tal afirmación ocurre en un momento específico de la historia y en una o muchas variantes —quizá incluso todas—, pero no podemos hablar deliberadamente por el pasado o por el futuro, ni por las variantes no conocidas. Para este trabajo es muy importante este punto, pues no desea caer en falsas generalizaciones.

La misma Malaver (2009) en su misma obra muestra una diferencia dialectal en las expresiones de edad (Malaver utiliza las siglas EE en su trabajo). Un ejemplo se encuentra en (16), donde (16a) y (16b) son dichas con mayor facilidad en distintas partes del mundo.

16.

- a. Juan está muy joven, solo tiene 15 años.
- b. Juan es muy joven, solo tiene 15 años.

Para un lector mexicano, por ejemplo, ambas expresiones son igual de válidas. No obstante, para un hablante de la variante peninsular quizá (16a) resulta extraña, incluso agramatical. La explicación a tal fenómeno la da la misma autora:

Al concluir la revisión del corpus histórico y de los sincrónicos, el resultado total de las EE indica que la cópula predominante con adjetivos de edad es *ser*: un 67 % del total de los casos de EE. Ahora bien, la distribución de la cópula por área dialectal es bastante desigual: 97 % en los dialectos peninsulares y 46 %, en los americanos. [...] Y, en ese sentido, la diferencia radical entre ambas áreas dialectales se halla en que en las modalidades americanas se emplean ambas cópulas, pero en las peninsulares se emplea solo *ser* (Malaver, 2009, p. 329).

Esta discordancia entre la variante peninsular y la mexicana, por ejemplo, cobra mayor auge cuando comprendemos que en el país americano una expresión del tipo *cundo estaba niño, comía muchos dulces* es perfectamente válida, al igual que otros sustantivos como *muchacho*, *chavo*, siendo que «este factor gramatical excluye en el español peninsular la combinación con “estar”» (Escandell-Vidal y Leonetti, 2016, p. 66).

¿Significa esto que hay un error en las variantes americanas? ¿*Joven* resulta un adjetivo más acorde a *ser* o a *estar*, o a ambos? ¿Por qué los dialectos se separan entre sí? Estas preguntas podrían encontrar su respuesta en que «los dialectos comunican una «misma» situación desde diferentes perspectivas semánticas» (Company Company, 2007, p. 89).

Dicha perspectiva diferente entre los hablantes es lo que provoca una visión distinta de lo que es *joven*. Tal vez, *joven* es más que una cualidad inherente de alguien. Siguiendo la lógica establecida por la gramática cognitiva en el capítulo pasado, cada uno de los verbos en la dicotomía tendría una carga semántica única, la cual cumple con la perspectiva semántica de cada dialecto.

Es por esta diferencia dialectal que la pragmática, lo sociolingüístico y/o la perspectiva de la comunidad dentro de la GC deben tener un fuerte peso en la creación y ejecución del currículum dentro de la enseñanza de ELE, así como en la investigación sobre la lengua, incluyendo el de ELE. Es indispensable que se tome en cuenta el contexto en el cual se desarrolla la enseñanza-adquisición. Considerar estos factores representa un cuestionamiento hacia la legitimidad de una norma y los criterios de corrección (Fuentes Gutiérrez *et al.*, 2022), puesto que, en ocasiones, los docentes están expuestos a prohibir el uso de ciertas estructuras basadas en una norma válida en un propio contexto —el caso de *estar* en su combinación con *niño*, por ejemplo—. Si bien es cierto que es imposible que el profesorado esté al tanto de todas las variantes dialectales y sus actualizaciones, por lo que no es

viable pedirle a un docente o investigador que sea experto en todas ellas, al menos la concientización al respecto ayudará a enriquecer el proceso de adquisición de la LM.

Tras exponer lo anterior, es importante remarcar que este trabajo es consciente del contexto en el que se realiza la investigación. Se sabe que es parte de un tiempo específico en un dialecto específico, por lo que no pretende ser una generalidad que borre o menosprecie las diferencias dialectales y temporales del uso de los verbos que aquí ocupan. Aun así, el trabajo espera conseguir una base sólida en la diferenciación de *ser/estar*, la cual pueda ser de utilidad tanto en su entendimiento como en su enseñanza.

2.2 La dicotomía

La dicotomía *ser/estar* puede ser apreciada desde distintas perspectivas, por ejemplo: Martha Jurado (2014) enfatiza que la RAE hace una clara distinción entre los usos «predicativos» y los «copulativos» de *ser* y *estar*. Según esta visión, *Ser* tiene una función como verbo predicativo cuando significa «haber» o «existir», o cuando se utiliza para expresar la hora, y es copulativo cuando «carece de contenido semántico y solo liga o vincula el predicado con el sujeto» (párr. 40). A su vez, *estar* se considera copulativo, y «se combinan con estar los adjetivos calificativos que, en cuanto a su aspecto léxico, son catalogados como episódicos (también llamados de estadio, perfectivos o acotados)» (párr. 21). Por otro lado, los adjetivos que se combinan con el verbo *ser* se caracterizan por atribuir rasgos inherentes, estables y que no surgen de ningún cambio, es por ello que el concepto de *permanente* es tan a menudo vinculado con él.

Estas distinciones son apreciables sobre la práctica en muchos de los métodos de enseñanza de ELE. Colás Caldevilla (2017) en su tesis de maestría *La enseñanza de ser y estar en gramáticas y manuales de ELE: usos contrastados* realiza una comparación entre algunos de ellos. Destaca que, en todos los comparados, se termina remitiendo siempre a la siguiente diferenciación:

Tabla 1
Contraste «ser» y «estar» en Caldevilla (2017)

Ser	Estar
Permanencia	Accidentalidad
Cualidades inherentes	Cambios
Cualidades permanentes	Cualidades temporales
Atributo nominal	Excepciones
Adjetivo de valoración de personas o cosas	Acciones puntuales y circunstanciales

Fuente: Elaboración propia.

Pero, ¿es necesario remitir siempre a la temporalidad contra la aparente permanencia para enseñarlos dentro de un aula ELE? El mismo Caldevilla comenta que existen «ocasiones donde es difícil seleccionar *ser* o *estar* con un adjetivo calificativo, especialmente aquellos casos en los que se refieren a estados de sentimientos o de afectación anímica, escogiendo el verbo *estar* cuando van seguidos de un complemento preposicional» (Caldevilla, 2017, p. 19).

Ignacio Bosque y Javier Gutiérrez (2009) en su obra *Fundamentos de sintaxis formal* hacen constar la precariedad de esta asociación entre *estar* y lo temporal y *ser* con la permanencia. Comentan que aunque funciona en muchos niveles, siempre existen excepciones notorias, por ejemplo, los hispanos dicen «estar muerto» a pesar de que «es difícil imaginar un estado más permanente que la muerte» (p. 314). Así mismo, desacreditan el sentido de permanencia dentro del verbo *ser* al mencionar que es posible decir *fue inteligente*.

Esta problemática es importante para la investigación. Es por ello que en este capítulo se reconoce que la distinción entre ambos verbos ha sido abordada desde posturas distintas, si bien es cierto que no todos los estudiosos convergen siquiera al considerar si tienen un carácter anómalo al resto de verbos considerados con carga predicativa. En este apartado, se hace una reflexión teórica para la cual se revisan algunas de las principales perspectivas de la dicotomía: permanencia/transitoriedad, predicado de individuo/predicado de estadio, imperfectividad/perfectividad, norma general/norma individual, y la visión de la dicotomía desde la gramática cognitiva, con el fin de desarrollar una propia postura.

Resulta igualmente importante reconocer dónde se encuentran los principales errores en la elección de estos verbos para los hablantes no nativos —esto comprendiendo la importancia de los errores en la interlengua—. Son muchos los estudios que se han hecho al respecto, uno de ellos es el de la investigadora Sandra Agudelo (2017), quien realizó un sondeo de errores entre estudiantes francófonos de diferentes niveles (de A1 a B2) de Quebec. Los resultados que obtuvo marcaban que los errores eran más numerosos mientras más alto era el nivel, y recalca que en un estudio similar realizado por Fernández Jódar en 2006, en tres niveles de ELE, disminuían del primero al segundo, pero del segundo al tercero aumentaban, lo que esbozaría una fosilización de los errores.

2.2.1 Formas de abordar la diferenciación

La diferenciación de los verbos *ser* y *estar* es un tema que ha sido de interés a lo largo de la historia, desde los estudios clásicos, y que se ha abordado con distintos enfoques que van de lo puramente gramatical en función de las categorías que seleccionan cuando se trata de la función copulativa, hasta escenarios semánticos,

pragmáticos y, de manera más reciente, en modelos cognitivos propios de la lingüística cognitiva o la gramática cognitiva.

Ya la gramática de Andrés Bello recogía una distinción entre ambos verbos. Silvia Gumiel (2008) en su artículo *Sobre la diferencia de ser y estar. El tipo de predicado y el tipo de sujeto* mencionan que el gramático venezolano percibía al verbo *ser* como dotante de «existencia absoluta, la propiedad de la divinidad, que también se extiende a otros seres y suele relacionarse con las cualidades esenciales y permanentes» (Bello, 1947, como se citó en Gumiel, 2008), mientras que *estar* refiere cualidades accidentales y transitorias.

En este trabajo se acepta que esta visión, aún muy presente en el imaginario colectivo, tiene una facilidad lógica para albergarse en la mente de los hablantes promedio del español. Sin embargo, lejos han quedado los años de Andrés Bello y muchos son los estudios posteriores que han surgido a partir de nuevas perspectivas. Siguiendo a Gumiel (2008), algunas de estas son desde un punto de vista comunicativo, las cuales suelen ser frecuentes en el área de la enseñanza de ELE, donde la dicotomía con frecuencia es entendida de la siguiente manera:

SER expresa: cualidad (Juan es inteligente), identificación (son coches), procedencia (soy de Madrid), posesión (el libro es de María), profesión (la profesora es lingüista), material del que está hecho un objeto (la mesa es de madera), el tiempo (hoy es lunes), el lugar, la fecha o la hora de celebración de un evento (la reunión es a las seis / en el salón de actos).

ESTAR: uso locativo (El alumno está en Alcalá) o relativo a una posición (Juan está sentado), en las formas progresivas (Juan está cantando), para indicar estado físico o anímico (La sala está limpia; Juan está enfermo) o para indicar el resultado de una acción (La pared está recién pintada) (p.2).

Sin embargo, esta lista exhaustiva recae en una receta de memorización que, además, cuenta con un número considerable de excepciones y rupturas en el habla real de los hablantes nativos. Esto se puede notar en (17) y en (18) con mayor claridad.

17.

- a. Juan es gordo.
- b. Juan está gordo.

18.

- a. María es joven.
- b. María está joven.

Donde ambas opciones en (17) y (18) son aceptadas tanto gramaticalmente como dentro del habla cotidiana de los HN —salvando la situación dialectal mencionada en 2.1—. Es posible, claro, que esta distinción tenga una intención pedagógica más que reflexiva teórica. Por ello, Gumiel (2008) también hace constar que existen formas de abordar la dicotomía desde distintas perspectivas de *corte teórico* (así denominadas por la autora). Entre las cuales, las más comunes son las que señalan que la diferencia está marcada por el tipo de predicado que seleccionan, lo que será profundizado en los siguientes apartados.

Federico Silvagni (2018) considera que a pesar de la extraordinaria cantidad de criterios sugeridos hasta la fecha, estos pueden ser conglomerados en, al menos, dos grupos a los que llama *familias*: los discursivos y los aspectuales. A los primeros adjudica el juicio del hablante, la norma general y la norma individual, y la perspectiva de nexos. A los segundos, la diferenciación permanente/temporal, imperfectivo/perfectivo, predicado de individuo/predicado de estadio, entre otros.

Dentro de los discursivos, algunos estudiosos rechazan que la alternancia *ser/estar* se justifique en la sintaxis, al tiempo que otros tanto elaboran una formalización sintáctica del criterio discursivo. En palabras del autor:

Los estudios que proponen criterios «discursivos» conciben la alternancia *ser/estar* como un fenómeno pragmático, por lo que explican la distribución de cada cópula como resultado de una determinada finalidad comunicativa (Silvagni, 2018, p.16).

La distinción entre los dos verbos también ha sido reflexionada desde un punto de vista sintáctico, lo que lleva a este trabajo a hacerse el cuestionamiento: ¿la diferencia entre *ser* y *estar* es un principio semántico, comunicativo-pragmático o de restricción sintáctica? O por lo menos, a preguntarse sobre cuál de estas líneas seguirá la reflexión teórica aquí planteada.

Resulta oportuno introducir en este momento un pequeño esbozo de una de las explicaciones a través de la restricción sintáctica antes de proseguir, para lo que se tomará de ejemplo a Zagana y Contreras (2011), quienes realizan una reflexión sobre la dicotomía desde una perspectiva sintáctica en su artículo *Sobre la incompatibilidad entre ser y los adjetivos con complemento* dentro del libro *60 problemas de gramática*. Estos autores parten de que los verbos *ser* y *estar*, en lo que a su combinación con sintagmas adjetivales se refiere, denotan o bien características inherentes o bien estadios temporales y cómo el caso de los primeros tiende a rechazar complementos temporales, como se muestra en (19).

19.

- a. *María es morena hoy
- b. María es morena.

Se centran, entonces, en la diferencia desde la restricción sintáctica que cada cópula ejerce sobre sus categorías predicativas, puesto que no consideran que la alternancia entre ambas sea de origen semántico. El argumento que los lleva a tal conclusión es que «los complementos preposicionales locativos siempre se construyen con *estar*» (Zagona y Contreras, 2011, p. 107), un ejemplo de esto en (20), donde (20b) resulta agramatical. Además «tampoco hay alternancia entre *ser* y *estar* con predicados nominales según si la predicación es individual o de estadio» (p. 107) —como es ejemplificado en (21)—, interpretando así dicha falta de alternancia en estos casos como no de origen semántico, sino sintáctico, puesto que «cada cópula selecciona distintas categorías sintácticas y que las propiedades internas de los complementos determinan si la interpretación es individual o episódica» (p. 107).

20.

- a. París está en Francia.
- b. *París es en Francia.

21.

- a. Ana es mi profesora.
- b. *Ana está mi profesora.

Entiéndase predicación de individuo como cualidades constituyentes conceptualmente independientes del tiempo (Calero, 2017) y la predicación de estadio como propiedades o estados sujetos a cambios temporales (Bosque y Gutiérrez, 2008), estos conceptos serán retomados y profundizados en un próximo apartado.

De tal manera que Zagona y Contreras (2011) quitan peso semántico a la cópula misma en detrimento de su valor sintáctico. Sostienen su tesis en la incompatibilidad del verbo *ser* con complementos de tiempo cuando se combina con sintagmas adjetivales, como es visible en (19), donde (19a) resulta agramatical —sin embargo, se le podría cuestionar a los autores si acaso (22) no cuenta con un complemento de tiempo, y el porqué de que no resulte agramatical—, así como la nula alternancia entre las cópulas cuando se combinan con sintagmas nominales o preposicionales locativos.

22.

María era amable hace un año.

Los mencionados teóricos plantean que *ser* es vinculado a sintagmas determinantes (ssDD)⁸, sintagmas complementantes (ssCC)⁹ y a sintagmas preposicionales (ssPP)¹⁰ (cuando se trata de un cambio de origen y destino) y sintagmas verbales (ssVV)¹¹ (cuando existe un cambio de estado, en voz pasiva). Mientras que *estar* se combina con sintagmas preposicionales (ssPP) locativos sin importar que sean temporales o permanentes, ejemplificado en (20a).

Regresando a las cópulas en su combinación con adjetivos, Zagona y Contreras (2011) mencionan que solo los adjetivos episódicos cuentan con *adjuntos* espacio-temporales —estos pueden ser adverbios de tiempo, entre otros—,¹² como se ve en (23), donde (23b) resulta agramatical.

23.

- a. María está linda hoy
- b. * María es linda hoy.

Sin embargo, de nueva cuenta la presente investigación se interroga si la expresión *María era linda antes* no cumple con un adverbio de complemento temporal como *antes* en combinación con un adjetivo no episódico, dado que se utiliza el verbo *ser* como cópula. Los mismos autores establecen lo siguiente:

No obstante, no es posible demostrar que los ssAA escuetos siempre rechazan modificadores temporales o espaciales,¹³ ya que la categoría Tiempo Finito tiene la capacidad de dar una ubicación temporal o espacial a cualquier tipo de predicación, incluso las predicaciones individuales (Zagona y Contreras, 2011, p. 109).

Tales autores dan de ejemplo la frase: *en esa pieza, María fue magnífica*. Lo que demuestra que, al menos en acciones percibidas dentro del tiempo finito represen-

⁸ Entiéndase por ssDD aquellos en sintagmas cuyo núcleo sea un determinante: el, la, los, un, esa, un, esta...

⁹ Entiéndase por ssCC aquellos sintagmas cuyo núcleo es una subordinada sustantiva: que + oración subordinada...

¹⁰ Entiéndase por ssPP aquellos sintagmas cuyo núcleo sea una preposición: de, a, en, con, para, por...

¹¹ Sintagma cuyo verbo conjugado sea el núcleo.

¹² Entiéndase *adjunto* desde la sintaxis como un elemento no requerido por el núcleo del sintagma. En contraste con *argumento*, el cual sí es exigido por el mismo.

¹³ Entiéndase ssAA por sintagma adjetival, donde el núcleo es el atributo.

tadas por el tiempo verbal pretérito indefinido, la cópula *ser* sí aceptará complementos circunstanciales de tiempo.

El artículo de Zagona y Contreras (2011) establece, además, que cuando los adjetivos inherentes implican un cambio de grado es posible combinarlos con *estar*. Para mostrarlo, utilizan la expresión en (24). Sin embargo, desde la posición del presente trabajo no se está seguro de la validez dentro del habla común mexicana. Incluso, se considera que la frase en (25) es funcional y utilizada sin resultar agramatical a pesar de que ellos la marquen como tal.

24.

? Ahora está más mexicano que nunca.

25.

Ahora es más mexicano que nunca.

El artículo de Zagona y Contreras (2011) es por demás ilustrativo e interesante a niveles sintácticos. En la presente investigación, no se intenta desafiarlos en las propuestas allí planteadas sobre las categorías gramaticales ni la consideración de núcleos neutros que justifican la alternancia de los verbos,¹⁴ pero sí poner sobre la mesa la conclusión a la que llegan en la siguiente cita.

Incluso en ausencia de la cópula, los sintagmas adjetivales «transitivos» son interpretados a nivel de estadio y los sintagmas «intransitivos» a nivel individual. Si esta predicción es correcta, constituye evidencia adicional para la hipótesis estructural que estamos proponiendo, y en contra de la idea de que el contraste que nos ocupa se debe a exigencias semánticas de las cópulas (p. 110).

Si bien es cierto que estas páginas no pretenden ni cuentan con los elementos para negar que cada cópula (*ser* o *estar*) selecciona sus propias categorías de complemento predicativo bajo sus propios parámetros, tampoco se rigen por la premisa de que la distinción entre ambas no es de carácter semántico. Es aquí donde se retoma la perspectiva de la gramática cognitiva, misma que ya ha sido revisada en el capítulo 1 y que interpreta «las formas gramaticales como elementos intrínsecamente significativos» (Castañeda Castro, 2015). Andrés Calero (2017) de la Universidad de Nebrija dice lo siguiente sobre la GC:

¹⁴ Véase Zagona, K. & Contreras, H. (2011) Sobre la incompatibilidad entre *ser* y los adjetivos con complemento: 60 problemas de gramática. Akal. Madrid, págs. 106-111.

Se puede decir, que la piedra angular de la GC consiste en su apuesta radical en considerar que todo en el lenguaje tiene una naturaleza simbólica, es decir, que todo en la lengua está constituido por relaciones entre significantes (una estructura fonológica) y significado (una estructura semántica) (p.18).

Es así que esta visión rechaza la hipótesis de que la diferenciación entre los verbos *ser* y *estar* no sea de índole semántica, pues todo en el lenguaje tiene un significado. Alejandro Castañeda Castro alude a esta perspectiva durante una conferencia en la Universidad de Granada en el año 2015. En dicha conferencia resalta, de entre las ventajas del entendimiento de la lengua a través de la GC, que las oposiciones gramaticales que no se consideran diferencias portadoras de significado con otros modelos sí que se comprenden como diferencias semánticas en la GC. Aquí cabe situar la disyuntiva entre *ser/estar*. En palabras de Calero:

La GC considera al lenguaje en general, pero con especial énfasis la gramática de cada lengua, como un conjunto estructurado de elementos simbólicos cuya función es proveer al hablante de herramientas convencionales necesarias para estructurar el contenido conceptual en una imagen lingüística que, a su vez, conectada a la intención comunicativa del hablante en un contexto comunicativo cumple, además de funciones representativas, también discursivas y pragmáticas igual de importantes para el éxito de la comunicación (Calero, 2017, p.20).

Siguiendo lo anterior, no es difícil suponer que los verbos *ser* y *estar*, al ser parte de la gramática de una lengua, también cuenten con cargas semánticas propias. Dichas cargas son parte de las herramientas de las cuales el hablante echa mano para elegir entre uno u otro verbo bajo un contenido conceptual en una determinada situación. Después de todo, es bien conocido que el HN no se equivoca al momento de elegir, aun cuando la alternancia sea posible.

Sin embargo, antes de adentrarse en la propuesta planteada en este trabajo, resulta oportuno realizar un mapeo por las distintas perspectivas de la dicotomía entre los verbos que aquí conciernen. En los siguientes apartados, se abordarán diferenciaciones que van de lo clásico como lo temporal-permanente hasta la visión de tipo norma individual/general.

2.2.2 Dicotomía en la gramática tradicional

Durante este apartado, se retomarán de manera breve algunas perspectivas que han tomado los estudiosos para abordar la dicotomía de *ser* y *estar* en español. Si bien es cierto que no es la única lengua con dos verbos para estas acepciones, es

importante recordar que no porque encuentren sus homólogos en otras, como en el portugués, necesariamente funcionarán igual en todos los casos.

Se mencionó anteriormente que ambos remiten su origen al latín, sin embargo, rastrear el origen de ellos no necesariamente ayuda en su estudio según la perspectiva de algunos investigadores como María Regueiro Rodríguez (2008), quien en su artículo *Algunas reflexiones sobre ser y estar copulativos en la gramática española* manifiesta que de poca ayuda ha sido la tradición de la gramática griega o latina, pues aquellos verbos homólogos a *ser* y *estar* no tenían las distinciones semánticas idénticas a la del español. Nótese que Regueiro da por sentado un valor semántico en los llamados verbos cópulas a pesar de que la tradición gramatical española e, incluso, algunas corrientes del siglo xx, lo mantienen en entredicho. De hecho, un gran número de gramáticos los perciben como vacíos de significado que solo enlazan al sujeto con el atributo. A lo que la misma Regueiro cuestiona: «¿Cómo es posible diferenciar los verbos *ser/estar*, si pensamos que son verbos vacíos de significado?» (Regueiro, 2008, sección 1. Los verbos copulativos: ¿vacíos de significado?, párr. 1), interrogante que también se plantea en esta investigación.

Es remarcable que en lo anterior se trata a *ser* y *estar* desde su postura copulativa en combinación con atributos, no así cuando se les admite un valor predicativo, tal el caso de *ser* cuando adopta el significado de «haber» o «existir» (Jurado, 2014). La RAE en *Esbozo para una nueva gramática de la lengua española* (1973) establece que los verbos copulativos sirven de nexo entre el sujeto y el predicado, tal es el caso de *ser* y *estar*, pero reconoce el valor predicativo de *ser* cuando significa «existir», «ocurrir» o «suceder». De lo anterior, se presenta un ejemplo en (26).

26.

Son 11 jugadores en el campo de fútbol.

Desde la visión de *ser* y *estar* como meras cópulas, se les considera vacíos de significado, así en el ejemplo (27) es *inteligente* en su función de atributo lo que determina al verbo elegido, de tal manera que (27a) es gramatical, mientras que (27b), no.

27.

- a. Martha es inteligente.
- b. *Martha está inteligente.

Esta perspectiva «especial» o «anómala» sobre los verbos que aquí competen es explicada por la misma Regueiro (2008) como una visión introducida por los

racionalistas, además proporciona un breve repaso por los distintos matices que se han enunciado sobre ella. En palabras de la misma autora:

La consideración de ser y estar como verbos semánticamente especiales —cuasi anómalos— ha presentado diversos matices en distintas épocas y por parte de diferentes autores y tendencias: frente a los verbos de significado pleno, se consideran de contenido léxico nulo o vacío (Lenz, 1920: 69, Alonso y Henríquez 1938: 84, Gili Gaya 1994:19); por experimentar un proceso de desemantización (RAE 1931: 158) o de gramaticalización (Hernández 1971, López García 1983: 87); y expresan estado o cualidad (Lenz 1920: 67, Alonso y Henríquez 1938: 38, Seco 1954: 132) en oposición a los verbos predicativos, que significan en general acción o proceso (sección 1. Los verbos copulativos: ¿vacíos de significado?, párr. 3).

Con la llegada del estructuralismo, tampoco se replanteó el vacío semántico de las copulas; (27a) se analizó con el foco en la estructura como núcleo verbal con un *predicado subjetivo obligatorio*, lo que haría débil semánticamente a *ser*. Es así que la dicotomía durante esta corriente de pensamiento se proyecta como:

Tabla 2
Ser y estar en el estructuralismo

Ser y estar en el estructuralismo	
Ser	Establece una cualificación o clasificación del sujeto como propia de él.
Estar	Establece la cualificación como adquirida por el sujeto.

Fuente: Elaboración propia.

Ejemplo en (28).

- 28.
- a. El hielo es frío.
 - b. El día está frío.

Se puede observar que en (28a), «frío» es una clasificación propia de «hielo», al tiempo que en (28b) se trata de una cualificación adquirida de «día».

En el funcionalismo, principalmente en la Escuela de Praga, se les denomina, verbos de atributo, porque exigen uno, pero no se consideran verbos copulativos

dado que ambos presentan un significado léxico (Regueiro, 2008),¹⁵ por lo que ya se percibe una separación de la idea como nexos vacíos entre sujetos y predicados.

Es la misma Regueiro (2008) quien comenta que Andrés Bello rechazaba la idea de *ser* como un verbo (cuasi) anómalo respecto a otros. Pues, aunque admitía que este se combina con adjetivos que lo determinan, y a su vez al sujeto, ello no lo consideraba una particularidad de *ser*. El gramático venezolano ponía de ejemplo las expresiones: «nació enfermo», «murió pobre», «está ciego», «es bueno», «anda triste», donde los atributos también se relacionan con los sujetos de cada oración. Los usos de *ser* y *estar* ya fueron comentados en 2.2.1, donde se dijo que Bello consideraba que *estar* refería a cualidades transitorias o temporales, a la vez que *ser*, a cualidades esenciales y permanentes, siendo esta —posiblemente— la visión más generalizada dentro de hablantes promedio del español, nativos y no nativos.

Pero, ¿cuáles son las diferencias de uso que se han abordado en la gramática tradicional? La diferenciación entre uno y otro está ligada a opuestos pares que se anteponen, algunos de los cuales ya han sido mencionados con anterioridad en el presente trabajo y serán profundizados en las próximas páginas. Tales pares opuestos son: cualidad/estado, permanencia/transitoriedad, aspecto perfectivo/aspecto imperfectivo. Tal vez «la oposición más generalizada es la que diferencia semánticamente *ser* y *estar* porque el primero “atribuye cualidades consideradas como permanentes”, y el segundo “las consideradas como transitorias o accidentales”». (Regueiro, 2008, sección 2.1 Multiplicidad de criterios de diferenciación, párr. 3).

Algunos autores como María Fernández Leborans (1999) opinan que la distinción permanente-accidentalidad tiene sentido dado que, en las oraciones con *ser* copulativo, el hablante atribuye una cualidad al sujeto independiente de las circunstancias (esto es, la información es válida en momentos distintos del enunciado, lo que lo aleja de límites temporales), por su parte, *estar* expresa estados o situaciones, cuya validez está ligada al momento de la enunciación, es por ello que estos admiten complementos temporales y de frecuencia como se ve en (29) y (30).

29.

- a. Ana es amable {amable es una cualidad independiente de las circunstancias}
- b. *Ana está amable.

¹⁵ Significado léxico refiere al significado de las palabras según su etimología, fenómenos semánticos y las relaciones que establecen entre sí.

- 30.
- a. Ana está triste ahora/a menudo {triste es un estado que depende del momento de la enunciación y acepta complementos temporales o de frecuencia}
 - b. *Ana es triste ahora/a menudo.

Sin embargo, ya en 2.2.1 se planteó que en esta investigación se desafía la veracidad de la imposibilidad de utilizar *ser* con complementos temporales (por extensión, de frecuencia también), como se muestra en (31).

- 31.
- a. Ana es amable a menudo.
 - b. Ana es amable ahora.

Los generativistas, por su parte, consideran que lo permanente/temporal es aplicado a estados que pueden ser permanentes, denominados predicados de propiedad, gnómicos, de individuos o inherentes (PI) que sirven para caracterizar a un individuo y expresan cualidades estables, mientras que *estar* expresa no permanentes, predicados de estados, episódicos, precarios, de estadio (PE), que implican cambios o límite espacio-temporal, estadios o episodios (Regueiro, 2008). Lo que se expresa en el siguiente cuadro:

Tabla 3
Ser + PI / Estar + PE

Ser + PI / Estar + PE
Ser copulativo + PI
Estar copulativo + PE

Fuente: Elaboración propia.

Hasta aquí se ha hecho un recopilado a gran escala de algunas de las posturas sobre la dicotomía de *ser/estar* con visiones más clásicas. Resulta interesante para los fines de esta investigación cómo algunos estudiosos desechan el valor semántico propio de los verbos, considerándolos solo nexos entre sujeto y predicado, mientras que otros tantos sí que atribuyen una carga semántica. En ambos casos, se puede observar que gran peso de la distinción recae en el límite temporal que presuntamente conlleva el verbo *estar* por el no presentado en *ser*. En el próximo apartado, se abordará la distinción desde el predicado de individuo y el de estadio.

2.2.3 Dicotomía Predicado de Individuo/Predicado de Estadio

En el apartado anterior se ha hecho un breve repaso de algunas de las diferentes posturas que se han utilizado para abordar la dicotomía. Como es visible, no existe un consenso general de cómo hacerlo, por lo que cada corriente presenta sus argumentos en busca de una explicación satisfactoria general. Sin embargo, esta falta de consenso se da incluso dentro de una misma corriente o postura de pensamiento. En la presente investigación no se pretende encasillar a todas las variantes y alternativas de una corriente en una sola explicación, dado que no sería justo, pero sí se describirá de manera general la tendencia en algunas de ellas.

Este apartado en concreto está dedicado a la diferenciación con base en el tipo de predicado que selecciona cada verbo: predicado de individuo (PI) y predicado de estadio (PE). Para ahondar en su relación con los llamados verbos copulativos, primero es necesario definir qué se entiende por cada uno de estos.

Como se mencionó en 2.2.1, la dicotomía PI/PE es de carácter aspectual según Silvagni (2018); carácter relacionado con el desarrollo interno de la acción verbal en su manera y extensión temporal, de acuerdo con la Universidad Complutense (s.f.). «La idea de que la distinción entre *ser* y *estar* tiene una base aspectual, que se remonta al menos a Luján (1981), está ampliamente difundida, aunque no todos los autores la aceptan» (Bosque y Gutiérrez, 2008, p. 314).

Pero, entonces, ¿qué se entiende por predicado de individuo/predicado de estadio? Como es habitual en la teoría, la respuesta a tal pregunta siempre está matizada por la corriente del teórico que se maneje. Aquí se mostrarán algunas de las perspectivas.

Es importante resaltar que la distinción PI/PE intenta desprenderse de la perspectiva permanente/temporal, aunque, como se verá más adelante, no todos los estudiosos la desapegan en la práctica.

Ignacio Bosque y Javier Gutiérrez (2008) comentan en su obra *Fundamentos de sintaxis formal* que los verbos son sensibles al tipo de eventualidad descrita por sus predicados, siendo así que *ser* y *estar* se verán afectados por el tipo de predicación que los suceda, en este caso los de estadio e individuo. Sobre los primeros, los autores establecen lo siguiente:

Reciben tal denominación porque designan propiedades o estados sujetos a cambio temporal de un individuo o una clase, y que en ese sentido son propiedades de un «estadio» de esa entidad. Pueden ser también atribuibles solo a un aspecto de un individuo o a miembros aislados de una clase (p. 314).

Mientras que los PI denotan propiedades o características atribuibles a un individuo o una clase de individuos con un sentido caracterizador «y que normalmen-

te no están sujetas a variación temporal. Pueden ser propiedades intrínsecas de la entidad, que la caracterizan como tal, o propiedades a las que se les supone un alto grado de permanencia» (Bosque & Gutiérrez, 2008, p. 314).

Se tiene entonces en (32) una lista de algunos predicados adjetivales de carácter de individuo: caracterizadores de un individuo o clase, no sujetos a variación temporal normalmente y propiedades con un alto grado de permanencia.

32.

Amable
Moreno(a)
Inteligente
Cariñoso(a)
Descortés
Mexicano(a)

Mientras que en (33) se proporciona una lista de adjetivos que cumplen con la predicación de estadio al estar sujetos a un cambio temporal. Como es visible, los atributos deverbales en participio son fácilmente identificables con PE.

33.

Cansado(a)
Abierto(a)
Lastimado(a)
Parado(a)
Enojado(a)
Feliz

Para elaborar oraciones con sentido agregando el verbo *ser* o *estar* solo algunas de las combinaciones con los atributos expresados en (34) y (35) resultan gramaticales, al tiempo que otras desembocan en oraciones poco habituales, extrañas o agramaticales. Se puede apreciar cómo el verbo *ser* es compatible de una manera natural con los PI, pero no así con los PE donde el verbo *estar* cuenta con una total aceptación. Esto es, la correspondencia de *ser* se halla ligada a PI, mientras que la del verbo *estar*, a la de PE.

34.

- a. María es amable.
*? María está amable.
- b. María es morena.

- María está morena.
- c. María es inteligente.
*María está inteligente.
 - d. María es cariñosa.
María está cariñosa.
 - e. María es descortés.
* María está descortés.
 - f. María es mexicana.
* María está mexicana.
- 35.
- a. Juan está cansado.
*Juan es cansado (no se toma en cuenta el significado de Juan causa cansancio en los demás).
 - b. El restaurante está abierto.
* El restaurante es abierto (no se toma en cuenta el significado de que el restaurante tiene una postura abierta a nuevas ideas sociopolíticas).
 - c. Juan está lastimado.
* Juan es lastimado.
 - d. Juan está parado.
* Juan es parado.
 - e. Juan está enojado.
* Juan es enojado.
 - f. Juan está feliz.
Juan es feliz.

Sin embargo, salta a la vista que existen los casos donde la alternancia es viable (*Juan es/está feliz*, *María es/está cariñosa*). En tal caso, ¿no es la diferencia PI/PE tajante en la distinción en los verbos *ser/estar*? Sobre este punto se hablará más tarde.

Como se mencionó líneas arriba, la diferenciación mediante el tipo de predicado de individuo o de estadio pretende alejarse de la dicotomía relacionada con el tiempo, sin embargo, salta a la vista que los PE se ligan con facilidad hacia posturas con límites temporales. Malaver (2009) explica que los predicados de individuo presentan las propiedades de manera atemporal carente de una limitación espacio-temporal, pero a su vez, los de estadio las presenta como características transitorias, susceptibles al cambio.

Menciona la misma autora que para otros investigadores como Leonetti (1994) los PI expresan propiedades estables, duraderas e intrínsecas ligadas a la entidad,

no así los PE que remiten a hechos transitorios, accidentados o limitados por el tiempo. Este último concepto, tiempo, no ha dejado de hacerse presente en una relación que remite de nuevo a las visiones tradicionales de permanencia/transitoriedad, lo que, según teóricos como Silvagni (2018), ha ocasionado un desprestigio hacia la visión PI/PE en la distinción del fenómeno. En sus palabras:

La dicotomía «permanente»/«transitorio» resulta ser un criterio desafortunado para una correcta caracterización de la distinción I/E, el cual ha propiciado —además— que los estudiosos de la alternancia *ser/estar* llegaran a poner en entredicho su relación con la predicación-I y la predicación-E, dando lugar a un debate que sigue abierto (Silvagni, 2018, p. 21).

Es esta visión *permanente* = PI y *temporal* = PE la que ha llevado a algunos gramáticos a estipular de forma general que, por ejemplo, las construcciones atributivas con el verbo *ser* no aceptan complementos de tiempo (tal como se mencionó en 2.2.1 con Zagona y Contreras). Pero, esta afirmación es fácilmente cuestionable cuando se tienen expresiones viables como:

36.

María fue descortés hace una semana.

En (36) se utiliza *ser* con un complemento de tiempo, *hace una semana*, si este fuera el caso de que solo los PE son transitorios (entendido como temporal) tal oración resultaría agramatical de principio. Así lo exponen Bosque y Gutiérrez (2008) con el ejemplo de (37), donde comentan que si *amable* pasó a ser un PE —y es por ello que se acepta el adjunto de tiempo *ayer*— esto significaría que no se podría utilizar el verbo *ser*, sino *estar*.

37.

Fuiste amable ayer

Los ejemplos para contraargumentar la no posible transitoriedad temporal de *ser* o la comprensión cuasi permanente de *estar* son numerosos, pues es completamente gramatical decir:

38.

- a. Juan *siempre* está cansado
- b. El restaurante *siempre* está abierto.
- c. Juan *siempre* está lastimado.

- d. Juan *siempre* está enojado.
- e. Juan *siempre* está feliz.

Resulta, es verdad, un tanto más complicado colocar complementos de tiempos a oraciones construidas con *ser* en un tiempo presente gramatical, como aparece en (39):

39.

- a. María es amable *hoy*.
- b. * María es morena *hoy*.
- c. *? María es inteligente *hoy*.
- d. *? María es cariñosa *hoy*.
- e. *? María es descortés *hoy*.
- f. *María es mexicana *hoy*.

Sin embargo, como ya se mostró en (36) y (37), es posible en tiempos gramaticales distintos al presente. El porqué de esta situación ha sido foco de discusión por los teóricos durante largo tiempo. Bosque y Gutiérrez (2008) llegaron a la conclusión de que «la propiedad de que un predicado adjetival admita o no adverbios de tiempo no está en correlación directa con la de que se construya con los auxiliares *estar* o *ser*» (p. 316).

Otro fenómeno problemático es el de la posibilidad de la alternancia entre ambos verbos con el mismo atributo. Algunos de ellos, como la oración *Juan es/está feliz*, no representan un significado diametralmente distinto como ocurre en casos como el expuesto en (40), donde *lista* sí que demuestra tener significación diferente. La expresión (40a) puede interpretarse como *María es inteligente*, mientras que la (40b), como *María está preparada*.

40.

- a. María es lista.
- b. María está lista.

Fernández Leborans (1999) brinda la explicación para predicados similares cuando dice que «afirmar que se trata de adjetivos bisémicos —algunos son polisémicos— no significa que sean genuinamente ambiguos entre una lectura P-I y una lectura P-E —ni ambivalentes en términos de perfectividad—, si ciertamente estimamos que constituyen entradas léxicas distintas» (p. 2430). Siendo así que *lista* tendría dos significados diferentes y aislados, y son estos los que pueden ser combinables con *ser/estar*.

Sobre la alternancia de predicados cuyo significado es el mismo en ambas situaciones, más allá de la diferencia entre la elección de las cópulas, la misma Fernández Leborans da como posible explicación que aquellos predicados atributivos de individuo sobre los que el sujeto tenga cierto grado de control pueden aparecer como *estar*. Ejemplifica con atributos como *cruel*, *amable*, *cariñoso(a)*, no así sobre los que el sujeto no tiene control, como *inteligente*.

Algunos otros adjetivos, por ejemplo, los concernientes a la edad como *joven*, *viejo*, *mayor*, *etc.*, también presentan esta alternancia posible —en la variante dialectal mexicana al menos—, por lo que ambas oraciones en (41) resultan viables.

41.

- a. Luisa es joven.
- b. Luisa está joven.

Explica la teórica Irania Malaver (2009) que tal alternancia radica en la capacidad de la edad de poseer tanto una interpretación gnómica como episódica —cambio que se da en el plano sintáctico y no léxico, según dice—. «Adjetivos como *viejo*, *joven*, *mayor*, *adulto* predicán cualidades susceptibles de ser valoradas como cualidades atemporales o también como estadios, delimitadas espacio-temporalmente.» (Malaver, 2009, p.37). Sin embargo, también conflictúa la relación *gnómica-ser* y *PE-estar* (ligando PE a la marca temporal) con ejemplos como los expresados en (38), donde *estar* demuestra que puede ser no transitorio. Así como en (42), *ser* no tiene una carga atemporal.

42.

Todavía soy joven.

Es por todo ello que Silvagni (2018) considera que el entendimiento de PI y PE bajo una premisa temporal resulta contraproducente y desafortunada para una explicación en la diferenciación de los verbos cópulas viable para él. Este autor separa los conceptos *individuo* y *estadio* de cualquier noción temporal, considerando a los PI predicados descriptores de propiedades, a su vez a los PE predicados descriptores de eventos.

El autor entiende a los eventos «como “puntos espaciotemporales” y las “propiedades” como “partes de las entidades”» (Silvagni, 2018, p.35). Por lo que el verbo *ser* denota propiedades intrínsecas de X sin importar el tiempo sobre el que se sitúe la oración, al tiempo que *estar* «introduce una situación, esto es, un suceso, un evento —del tipo no dinámico— en el que el sujeto se halla involucrado» (Silvagni, 2018, p.38). De esta manera, *estar* puede ser una situación permanente, por

ejemplo, la muerte, que resulta tal vez lo más permanente de todo, pero no deja de ser una situación sobre la que se encuentra el sujeto.

Esta comprensión alternativa de PI y PE será de utilidad para la presente investigación en los apartados 2.3 de la misma; por ahora, es justo reconocer el esfuerzo realizado por Silvagni para desprenderse de la atadura *permanencia/transitoriedad* que permite cuestionamientos a la dicotomía PI/PE.

Hasta aquí, se ha hecho un breve repaso de lo que se ha dicho sobre esta manera de comprender la dicotomía. En el siguiente apartado, se explorará la de índole *imperfectividad/perfectividad* de *ser/estar*.

2.2.4 Dicotomía imperfectivo/perfectivo

En este apartado se aborda otro criterio para la diferenciación entre los verbos *ser* y *estar*, este también perteneciente a la denominada familia aspectual a la que Silvagni (2018) refiere. Antes de adentrarse en si *ser* es emparentado con el aspecto imperfectivo y *estar* con el perfectivo, resulta necesario distinguir entre uno y otro.

En la tradición gramatical se entiende por *aspecto* «el modo en que la información temporal está codificada en los predicados» (Calero, 2017, p. 59), lo que para Silvagni (2013) es la manera en que se desarrolla y configura en el tiempo la idea de la que una expresión o una palabra es portadora. Raffaele Simone (2001) lo identifica como lo que «indica el modo en que el proceso indicado por el verbo es “descrito” por el verbo en sí» (p. 275), una categoría única de los verbos desde la perspectiva de Simone, cuyo valor se encuentra claramente expuesto en el par de (43), donde (43a) y (43b) tienen un matiz diferente perfectamente entendido por los hablantes.

- 43.
- a. Ana se duerme [*durante cinco horas].
 - b. Ana duerme [durante cinco horas].

El verbo *dormirse* contiene una carga aspectual diferente de la de *dormir*. El primero, denota un cambio puntual en la condición de *estar despierto* a *estar dormido* —por ello lo agramatical de *durante cinco horas*—, al tiempo que el segundo denota solo la actividad.

Marca el autor que los verbos presentan diferentes etapas en el proceso que describen, pero no todos colocan la lente sobre cada uno de ellos. La acción verbal cuenta con un principio (P) un desarrollo (D) y un final (F), por lo que el proceso completo obedecen al siguiente esquema:

P – D – F

Sin embargo, algunos verbos pueden eliminar alguna de las etapas o focalizar otras. En los casos de (43), por ejemplo, (43a) parece hacer un borramiento de F centrando la atención en D.

Se tiene así que el aspecto perfectivo, relevante en la distinción *ser/estar*, también cuenta con la «descripción» P – D – F, mientras que los imperfectivos obedece a P – D – ∅. En palabras del autor:

La diferencia entre los dos aspectos radica en que el perfectivo describe el acontecimiento como concluido en su desarrollo (por lo tanto, enfatiza el final – F – del mismo); el imperfectivo, sin embargo, elimina F, o, en otras palabras, no dice nada acerca de si el acontecimiento ha sido o no ha sido completado (Simone, 2001, p.277).

Ingresa ahora la importancia de comprender lo que se entiende por (a)télico. Los verbos atélicos son aquellos con cualidades atemporales cuyo límite entre punto de inicio y final no es percibido. Télicos son aquellos con inicio y final en una clara delimitación temporal. Calero (2017) ejemplifica con *darse cuenta* en contraste con *saber*, saber una información resulta atélico, pues no hay una delimitación temporal para ello; lo que se sabe no presenta final. Mientras que *darse cuenta* es un logro ocurrido en un momento delimitado claramente. Lo atélico es emparentado con el aspecto imperfectivo; a su vez, lo télico es vinculado al perfectivo.

Desde esta perspectiva, el verbo *ser*, al no contar con una delimitación temporal, es entendido como imperfectivo o no perfectivo (cualidades atemporales). *Estar* resulta entonces perfectivo (cualidades accidentales).

44.

- a. Mario es alto.
- b. Mario está triste.

En (44a) no se percibe un límite o un cambio temporal en el atributo *alto*. En (44b), por otra parte, *triste* queda sujeto a una limitación temporal y a un posible cambio, por lo que es entendida como un evento télico y perfectivo; «de modo que el rasgo de “perfectividad” se confiere al verbo *estar*, en oposición a *ser*, que sería “no perfectivo”, porque expresa, en relación con el atributo, propiedades estables, no limitadas temporalmente (“no perfectivas”)» (Fernández Leborans, 1999, p.2426).

Sin embargo, esta distinción donde lo perfectivo es tomado como sinónimo de *transitorio* y lo no perfectivo, como *atemporal* o *estable* resulta en una simplificación extrema de las variedades aspectuales según Fernández Leborans (1999). La

autora asegura que de esta forma se reduce a dos tipos de variedades aspectuales: el no-perfectivo —aspecto por defecto—, propio del verbo *ser* copulativo, y lo perfectivo —aspecto marcado— «con el que estarían dotados todos los demás verbos y predicados no verbales “de estadios”, dado que cualquier clase de evento es, de hecho, contingente, limitado en el tiempo» (p. 2426), por lo que la distinción vista bajo ese parámetro para Fernández Leborans (1999) no tiene sentido, puesto que todos los eventos serían perfectivos.

Para la autora, *estar* no podría ser un verbo perfectivo, puesto que no denota un evento télico como lo es «llegar». Considera que el rasgo de perfectividad surge de la interpretación de *ser* como no perfectivo, pero considera que este ni siquiera debería ser pensado de tal manera, dado que «esta es una especificación aspectual, y *ser* no tiene aspecto» (Fernández Leborans, 1999, p. 2427). Comenta la misma Fernández Leborans en la misma obra que, en todo caso, el valor aspectual de *estar* es no perfectivo en el sentido del «durativo» neutro, que a su vez resulta opuesto al «durativo» marcado, que coincide con el aspecto imperfectivo (cursivo o progresivo).

Contrario a la apreciación de perfectivo como un símil de transitoriedad y lo imperfectivo como un símil de atemporal, se tienen las situaciones donde *ser* expresa una limitación temporal implícita o explícitamente (45), o donde *estar* no presenta una (46).

45.

- a. Andrés Manuel es el presidente de México.
- b. Fui el campeón mundial hasta el año pasado.

46.

- a. Tokio está en Japón.
- b. Mandela está muerto.

Es por ello que Erika Erdely Ruiz (2020) destaca sobre el aspecto (im)perfectivo que no debe ser comprendido en términos de tiempo, sino en la comprensión que se hace de un estado o un evento, así como la manera de percibir un posible cambio. En palabras de la autora:

La perfectividad no necesariamente tiene que interpretarse en el dominio temporal, sino también en la conceptualización que hacemos de un estado o evento, y puede referirse a la forma como concebimos la posibilidad de un cambio o transición que no forzosamente se da en el tiempo, sino también en los contrastes espaciales o valorativos que podemos establecer como hablantes (p. 87).

En el siguiente cuadro puede apreciarse el valor contrastivo con los que cuenta *estar* según Erdely (2020):

Tabla 4
Contrastes «estar» en Erdely Ruiz (2020)

Contraste de ESTAR	
Dominio temporal	Se contrasta la entidad en diferentes momentos. Ej: Luis está calvo = antes no lo estuvo.
Dominio espacial	No es un contraste temporal. Se compara el lugar donde la entidad está con otro donde no. Ej: Las margaritas están en el jardín = y no en la sala o cualquier otro lugar.
Dominio valorativo	Se contrasta a la entidad con otras instancias reales o imaginarias de la misma u otra entidad análoga. Ej: El niño está alto = comparado con otros niños de su edad.

Fuente: Elaboración propia.

La explicación de Erdely Ruiz (2020) es un intento por alejarse de la visión *permanente/ transitoriedad* con la que parece mezclarse la distinción en términos de (a)telicidad. Sin embargo, aún no se encuentra exenta de cuestionamientos. ¿Es realmente siempre una comparación con otras entidades análogas cuando se dice *El niño está alto*?

Aunque también hace grandes aportes en acortar la brecha entre el verbo *estar* con complementos de atributo y los sintagmas preposicionales locativos. Desde el dominio espacial se le da explicación al uso locativo del verbo. También, bajo esta perspectiva del contraste, Erdely Ruiz (2020) podría dar explicación a (47), donde *Luisa* es no contrastada con otras versiones de *Luisa* en el tiempo, sino con otras entidades análogas.

47.
Luisa siempre está guapa.

Distingue así la autora entre *la película es/está buena*. Defiende que el hablante usará *ser* cuando intente establecer el atributo *buena* como una cualidad ajena a su percepción, desde su conocimiento del mundo. Sin embargo, cuando desee manifestar que se trata de su percepción —su punto de vista— y no de un absoluto, utilizará *estar* (Erdely Ruiz, 2020). Mas este trabajo se cuestiona si tal afirmación es rotundamente cierta, si no es posible que un hablante intente ser absoluto cuando manifiesta que una película está buena. Aunque también se considera que *la pelí-*

cula está buena encuentra validez en la premisa del contraste con otras películas, tal como es mencionado en el dominio valorativo.

En la tradición de la distinción existe un ejemplo acuñado por Maiborn (2005) y referido en diversos trabajos posteriores. En este, se ejemplifica una situación donde *estar* describe una característica esencial: *La carretera está ancha*. La explicación habitual es considerar que *estar* tiene un efecto evidencial, donde «al combinarse con adjetivos de propiedad (como alto, viejo, chico) que por sí mismos son no-situacionales se produce una asociación de la predicación con la situación en la que el hablante percibe esa propiedad» (Erdely Ruiz, 2020, p. 92). Sin embargo, Erdely Ruiz (2020) no está de acuerdo con esta interpretación, sino que considera que el efecto de *estar* en *La carreta está ancha* obedece al contraste valorativo.

Otra perspectiva que intenta dar cuenta de la dicotomía *ser/estar* desde una postura (im)perfectiva es la que considera a *estar* como un verbo que denota el cambio asumible de un estado con anterioridad.

Una cualidad puede ser mirada desde dos puntos de vista: o podemos enunciarla en sí misma y atribuirle a un sujeto, sin atender al origen o procedencia de la cualidad, o podemos considerarla como el resultado de una acción, transformación o cambio, que sabemos o suponemos que ha tenido, o tiene o tendrá lugar (...) En el primer caso la cualidad nos interesa solo en su duración o permanencia, es imperfectiva (...) En el segundo la percibimos como resultante de alguna transformación consumada o perfecta (Malaver, 2009, p. 30).

Bajo esta visión, la oración *Mandela está muerto*, donde *muerto* no presenta un límite temporal, adquiere sentido, pues se trata de un estado resultado de una situación télica previa, morir. Esta forma de entender *estar* es provechosa para numerosos ejemplos fáciles de hilar, expuestos en (48):

48.

- a. Jorge está muerto → resultado de morir.
- b. Lucía está cansada → resultado de cansarse.
- c. El edificio está viejo → resultado de envejecer.
- d. Jasmín estaba enferma → resultado de enfermarse (aunque se trate de una enfermedad permanente).

Incluso, tal explicación podría vincularse a los complementos locativos del verbo, como aparece en (49), donde *estar en Corea* podría interpretarse como un estado resultado de la acción télica de *llegar a Corea*.

49.

Los amigos están en Corea → resultado de llegar a Corea.

Por otra parte, la interpretación de *ser* que expresa una cualidad que interesa solo en su duración o permanencia continúa presentando las mismas complicaciones antes expuestas en (45), donde se marca un claro fin al momento del predicado. Malaver (2009) argumenta lo anterior con el siguiente ejemplo: *Jacinta es soltera, pero no lo será por mucho tiempo*, donde el hablante es consciente de un término en la situación de *Jacinta*.

En adición, la perspectiva *estar* = *resultado de una acción previa* también puede conflictuarse con ejemplos donde sea difícil percibir el estado como resultado de una acción télica anterior.

50.

Oscar está joven → es extraño suponer que joven es resultado de una acción anterior.

Este apartado cierra valorando los acercamientos a la dicotomía desde la perspectiva perfectivo/imperfectivo. Si bien es cierto que en algunos de ellos se recae de nuevo en permanencia/transitoriedad, también son reconocibles las propuestas como la de Erdely (2020) o la de Malaver (2009). Sobre esta última, Calero (2017) en su investigación reconoce su viabilidad y utilidad en la construcción de una dicotomía entendida en términos metafóricos —sobre los cuales se discutirá en futuros apartados—.

En 2.2.5 se tratará la oposición desde una postura más pragmática, la norma general y la norma individual, postura para la que la posición del hablante resulta de suma relevancia.

2.2.5 Dicotomía norma general/norma individual

En 2.2.3 y 2.2.4 se han discutido dos de las distintas formas de comprender la dicotomía que suponen *ser* y *estar*, ello se realizó desde una postura aspectual, donde el tipo de predicado y su valor aspectual en relación a la (a)telicidad fueron de suma importancia para diferenciarlos. Sin embargo, es momento ahora de hacer un breve repaso por una postura que pertenece a la familia discursiva de la que habla Silvagni (2018), donde la pragmática resulta de mayor relevancia en la elección de un hablante a la hora de elegir entre los dos verbos, esto es, *la norma general* y *la norma individual*.

En esta postura, la visión del hablante es la base para la elección entre uno y el otro verbo (Malaver, 2009). Es por ello que resulta tan difícil de sistematizar, dado

que se trata de la voluntad comunicativa del hablante. Bajo esta corriente, H toma dos procesos distintos cuando intenta comunicar un atributo sobre un determinado sujeto; en cada uno de ellos, elegirá el más adecuado según el contexto.

Explica Malaver (2009) que Falk (1979) denota que para la distinción es importante comprender que H posee un saber del mundo y un concepto general y estándar sobre las características que conlleva una entidad, un parámetro o norma, y «cuando selecciona alguna de las dos cópulas, evalúa el atributo en función de dicho parámetro» (Malaver 2009, p. 32).

Es decir que un hablante promedio tiene en su imaginario lo que significa pertenecer a una clase, por ejemplo: calvo; sabe que para responder a tal clase, es necesario no contar con cabello en la cabeza; cualquier individuo que se adscriba a estas características pertenecerá a dicha clase. Lo mismo se podría decir de *mexicano*, donde H considera que para ser mexicano se tendrá que haber nacido en el país de México, quizá tal vez solo haber obtenido la nacionalidad por algún medio. Se ha visto que los migrantes de segunda y tercera generación en otros países con ascendencia mexicana son aún catalogados como tales a pesar de contar también con la nacionalidad del país de nacimiento. Claro es que los bordes entre una u otra clase son parte del saber del mundo de H y su comunidad.

Es por ello que «si se trata de *ser*, el hablante expresa, a partir de ese saber previo, la concepción del atributo según la norma general: si se dice de una persona que *es gorda*, el hablante parte del conocimiento sobre personas gordas y delgadas» (Malaver, 2009, p. 32). En (51) se muestran algunos ejemplos más.

51.

- a. Ana es joven.
- b. Juan es inteligente.
- c. Rodrigo era impaciente.
- d. Julia fue amable.

En (51a.b) el prototipo H apela a su saber del mundo para reconocer las características que convierten a una entidad en un miembro de la clase *joven e inteligente* y, desde la perspectiva de H, *Ana* y *Juan* (respectivamente) se adscriben a ellas. Es de interés que esta forma de abordar la dicotomía funcione incluso con tiempos gramaticales del pasado —talón de Aquiles de otras maneras de estudiar *ser/estar*—. En (51c) *Rodrigo* solía caracterizarse en la clase de *impaciente*, sin importar si continúa haciéndolo. En (51d) *Julia* fue —en un tiempo finito— capaz de caracterizarse como miembro de la clase *amable*, aun cuando con toda seguridad ya no lo es.

Es así que la visión de norma general «supone una comparación de quien se habla con otros semejantes, pertenecientes a la misma clase de personas, cosas,

eventos» (Malaver, 2009, p. 32), donde «se refleja la intención del hablante de clasificar el ente referido de acuerdo con unos criterios generales, válidos en una determinada cultura o sociedad» (Gumiel, 2008, p. 14).

Por su parte, el verbo *estar* atiende a la norma individual, donde «el hablante resalta los cambios experimentados o, más claro aún, los que para él son posibles o han ocurrido» (Malaver, 2009, p. 32), esto es, una comparación de la entidad consigo misma. Si se dice que una persona está gorda, se están tomando como parámetros el conocimiento sobre las características de esa misma persona, y, entonces, se concibe que ha sufrido algún cambio, o está abierta a hacerlo en el futuro. Es en este mismo sentido que se entiende la diferencia en (52):

52.

- a. El profesor de español es calvo.
- b. El profesor de español está calvo.

En (52a), se está recurriendo al conocimiento del mundo sobre lo que *calvo* significa, así como las características necesarias para pertenecer a la clase. En contraste, en (52b) se presupone un cambio experimentado por *el profesor de español*, aun si el emisor del enunciado no ha sido testigo de este, la suposición es suficiente para enunciar. Gumiel (2008) apunta que la norma individual refiere a «una comparación entre el estado actual de una entidad y el estado que podría esperarse como normal o habitual en ella» (p. 14):

53.

- a. Elizabeth es joven.
- b. Elizabeth está joven.

Esta forma de abordar la dicotomía permite explicar el porqué de que (53a) y (53b) son gramaticales. En la primera, se están valorando las características de la clase *joven*, y se comprende que *Elizabeth* se adscribe a ellas para pertenecer, es decir, se ha recurrido al conocimiento del mundo para reconocer lo que constituye a *joven* —un límite de edad—. En la segunda, se está comparando a *Elizabeth* con un momento futuro de ella misma, el cual resulta importante para el hablante en este momento.

La norma general y la norma individual proporcionan una explicación a la alternancia desde la visión del hablante. Sin embargo, sería un tanto ligero generalizar el fenómeno bajo esta premisa, pues no todo adjetivo que sea funcional con ambas cópulas es necesariamente el mismo desde una entrada léxica (Gumiel, 2008; Fernández Leborans, 1999). A continuación, se revisa el ejemplo (54):

54.

- a. Jorge está listo.
- b. Jorge es listo.

Parece claro que *listo* no es del mismo tipo que *joven* en (53). *Joven* en ambos casos se interpreta como un rango de edad delimitado, mientras que las acepciones de *listo* en (54a) y (54b) distan mucho entre sí. En el primer caso, con *estar*, se interpreta como sinónimo de *preparado*, al tiempo que en la segunda oración, con *ser*, el sinónimo es *inteligente*. Por lo que no debe caerse en considerarlos parte de un mismo fenómeno.

Existen posturas que argumentan en contra de la distinción norma general/norma individual. Una de ellas, es la expresada por Fernández Leborans (1999), donde expone que no le parece viable la norma individual para los atributos combinados con *estar*, puesto que un determinado hablante no tiene por qué estar al tanto de la regla general de un sujeto para compararlo con una versión previa o futura. En palabras de la autora:

No parece que sea necesaria la referencia o comparación implícita al estado normal o habitual; así, el emisor de una oración como María está muy guapa puede desatender el supuesto de que «María sea —o no— guapa» o ignorar el hecho de que «María se muestre regularmente guapa, o no» (p. 2428).

Para esta investigación, la distinción a través de las normas general/individual es un refrescante intento de alejamiento de la permanencia y la transitoriedad que suele permear la mayoría de los enfoques —aun cuando intentan distanciarse de estos conceptos—, además de reconocer la incorporación de la perspectiva pragmática en la discusión. Pese a ello, aún es posible realizar ciertos cuestionamientos, por ejemplo: ¿Existe siempre una comparación implícita con un estado previo o posterior al enunciado cuando se utiliza *estar*?

Hasta aquí se ha realizado un breve repaso de algunas de las posturas sobre las que se ha abordado la dicotomía. Se repasó la visión clásica, normalmente relacionable con permanencia/temporalidad, la distinción predicado de individuo/predicado de estadio, la aspectualidad perfectiva/imperfectiva y la visión de norma general/norma individual. Haberse sumergido en ellas ayudará en próximos apartados del capítulo 2 para generar la reflexión propia sobre la dicotomía y generar una postura autónoma.

2.3 Gramática cognitiva en *ser* y *estar*

En el capítulo 1 se abordaron algunos de los principales conceptos de la GC, entre los que destacan la zona activa, el perfil y la base, la idea de marcos, significados prototipos y la importancia de la metáfora en la proyección de significados nucleares sobre diversos marcos; estos términos bajo la premisa máxima de que toda forma lingüística, morfológica o sintáctica conlleva un significado, mismo que se encuentra inmerso en un determinado contexto donde la intención del hablante es crucial para la conceptualización del lenguaje. Por ende, la distinción entre la dicotomía *ser/estar* desde una postura GC es, desde luego, semántica-pragmática.

Solo así puede explicarse que un mismo adjetivo se interprete de forma diferente precisamente cuando se combina con *ser* o con *estar*. Si el cambio se produce en relación con estos verbos es porque ellos aportan e imponen una determinada caracterización semántica de la situación descrita (Castañeda Castro y Ortega Olivares, 2019, p.128).

De tal forma, en (55) las oraciones adquieren distintos significados según el verbo que lo preceda, pero en ambas *verde* remite al color de forma prototípica. En (55a) —de ser gramatical— solo adquiere sentido si *Raúl* presenta una rara enfermedad de la piel o se trata de un visitante del espacio exterior en una novela de ciencia ficción. Contrario a (55b) donde remite a la expresión coloquial de no ser emocionalmente maduro, lo que es una clara metáfora del dominio de las frutas.

55.

- a. *Raúl es verde.
- b. Raúl está verde.

Pero, ¿cuáles son las aproximaciones a la distinción entre los dos verbos desde la postura GC? Se enlistan algunas de estas en 2.3.1 a continuación de la mano de Castañeda Castro y Ortega Olivares (2019), Calero (2017) y Jurado (2014).

2.3.1 Algunas aproximaciones a la dicotomía

En el capítulo de *Lingüística Cognitiva y Español le/l2* titulado «Los usos atributivos de *ser* y *estar* desde la gramática cognitiva», de Alejandro Castañeda Castro y Jenaro Ortega Olivares (2019), se presenta una relación vinculante entre algunos de los conceptos de la GC y la distinción de *ser* y *estar* como verbos atributivos.

Los autores mencionan la distinción entre perfil y base —ya abordados en el capítulo 1—. En el caso de *estar* en su combinación con atributos, este evoca una base, o trasfondo, no dicho pero sí presupuesto por el hablante como lo son otras

condiciones, eventos previos o posteriores, lo que convierte a *estar* en un verbo que caracteriza relativamente, mientras que *ser* lo hace absolutamente.

Esta idea del trasfondo presupuesto por el conceptualizador se asemeja a la dicotomía norma individual/norma general abordada en 2.2.5. El mismo ejemplo utilizado en aquel apartado resulta útil ahora: *el profesor de español es/está calvo*. Si se utiliza el verbo *estar* el hablante presupone una circunstancia distinta, como lo puede ser la no calvicie en algún momento previo o posterior, mientras que al implementar *ser* proporciona una descripción absoluta.

Los mismos Castañeda y Ortega (2019) explican la aproximación hacia el significado de *estar* con atributo como una especie de metonimia de un significado original, el cual se emparenta con el latín «estar situado» donde una predicación secundaria se torna en la principal, ejemplifican con la idea de que lo que en un principio era la expresión *está en la oficina aburrido* ha pasado a ser *está aburrido*. Destacan que a diferencia de Delbecque (2000), no se trata de una interpretación metafórica del atributo concebido en términos de espacio, sino de una anulación del espacio donde se porta el atributo.

Es así que los autores estipulan que, bajo esta perspectiva, la oración en (56) evoca tres interpretaciones: 1) la visión de una situación estática/no dinámica por excelencia, 2) la presencia de un conceptualizador que observa la escena, y 3) la posibilidad de otras circunstancias secundarias que no se han dicho (*la niña está en el patio sola/aburrida/sentada/jugando*). De base, el conceptualizador es consciente del carácter locativo de *estar*, por lo que presupone otras situaciones previas o posteriores, aunque no sean referidas por el verbo (Castañeda Castro y Ortega Olivares, 2019).

56.

La niña está en el patio.

Al agregar circunstancias secundarias como *aburrida* a (56), para posteriormente desdibujar la primaria referente al espacio locativo *en el patio*, el conceptualizador obtiene la expresión en (57).

57.

La niña está aburrida.

«El verbo *estar* sufre, por tanto, un proceso de gramaticalización por el que, de usarse como verbo predicativo locativo, pasa a serlo como verbo atributivo de carácter episódico estativo» (Castañeda Castro y Ortega Olivares, 2019, p.130). Andrés Calero (2017) también toma la facultad locativa como el significado pro-

totípico de *estar*, de hecho, para este investigador, es aquí donde realmente se encuentra la dificultad de la distinción. Para Calero (2017), *seres* es de fácil comprensión para los hablantes no nativos de español, pues la idea que remite es equiparable en todas las lenguas; sin embargo, *estar* es lo que dificulta su adquisición debido a su mayor complejidad.

Aunque para Calero (2017) el prototipo de *estar* sea la localidad espacial, no percibe su uso atributivo como una metonimia donde se desdibuje el espacio físico, sino que lo comprende como una metáfora conceptual del corte *un estado (físico-anímico) es un espacio*; donde el dominio fuente es *un espacio* y el meta es *un estado físico-anímico*. Siendo así que la implementación de *estar* para manifestar locación física en (58a,b,c) es de la misma índole que la que aparece en (59a,b,c) sobre los estados físicos-emocionales.

58.

- a. Juan estuvo en la escuela ayer.
- b. Lorena estará en Guadalajara el fin de semana.
- c. El perro ha estado en el jardín todo el día.

59.

- a. Juan estuvo triste ayer.
- b. Lorena estará muy feliz el fin de semana (cuando se entere de los resultados del examen).
- c. El perro ha estado echado todo el día.

A partir de esta metáfora, por ejemplo, podemos dar cuenta del uso de verbos que poseen un significado principalmente de movimiento espacial en enunciados cuyo significado expresa, sin embargo, cambios de estados físico-anímicos [...] a. Salir de una depresión. b. Caer en coma. c. Entrar en pánico. d. Superar (dejar atrás) una enfermedad (Calero, 2017, p. 65).

Tanto Calero (2017) como Castañeda Castro y Ortega Olivares (2019) refuerzan el significado locativo prototípico de *estar* con la viabilidad para sustituirlo por verbos de locación del tipo *hallarse* o *encontrarse*, como es visible en (60).

60.

- a. Juan se encontró triste ayer.
- b. Lorena se hallará muy feliz el fin de semana (cuando se entere de los resultados del examen).
- c. ¿El perro se ha encontrado echado todo el día.

Con la percepción de *estar* en combinación con atributos como una extensión metafórica del significado nuclear concerniente a la locación, Calero (2017) no considera que existan dos usos del verbo (uno predicativo y otro atributivo), sino que entiende ambos casos como elaboraciones distintas de una misma idea esquemática.

Si bien en el presente trabajo no se está completamente de acuerdo con la premisa de que *estar* debe ser el punto de atención en la enseñanza-adquisición de la dicotomía en el español como lengua extranjera, pues se considera igualmente importante realizar el mismo proceso cognitivo reflexivo sobre el verbo *ser*, la postura de Calero (2017) sobre la extensión metafórica del valor locativo de *estar* en el concepto metafórico *un estado (físico-anímico) es un espacio* que sí resulta un trascendental cimiento para la postura propia mostrada en los siguientes apartados.

Martha Jurado (2014) en su artículo *Fundamento teórico de un modelo para trabajar los verbos haber, estar y ser en el aula de ELE* parece mostrarse más en favor de la metáfora conceptual expresada por Calero (2017) que por la metonimia a la que Castañeda y Ortega (2019) refieren. En dicho trabajo, la autora toca varios puntos bastante importantes en cuanto al uso de la GC en la diferenciación de *ser* y *estar* (además de *haber*) a partir de una postura cognitiva.

La autora fija su distinción desde un punto semántico, en el cual la intención del hablante es sumamente importante. Pero, tacha a los verbos de tener un contenido léxico mínimo y fija en los tributos el foco en cuanto a la selección del verbo se refiere, al considerar verbos copulativos a *ser/estar* donde solo ligan o vinculan al predicado con el sujeto. Sin embargo, reconoce el valor gramatical de los verbos. Su interpretación cognitiva de ellos se asemeja mucho a la norma general/norma individual al decir lo siguiente:

Aquellos predicados que clasifican a los individuos como pertenecientes a una clase —adjetivos de individuo o de nivel individual— se combinarán con *ser*, mientras que los predicados que sitúan al individuo en un tiempo y un espacio determinado (predicados episódicos) se combinarán con *estar* (Jurado, 2014, sección 2.2 El verbo *ser*, párr. 11).

Es, quizá, lo más destacable del trabajo de Jurado (2014) la forma en la que transporta la teoría hacia una forma didáctica viable en una metáfora espacial tangible dentro del aula de clase; donde *estar* al ser una metáfora del estado físico se aprecia a través de una cámara que no solo enmarca al sujeto, sino a su entorno, siendo este un estado del que el sujeto puede entrar y salir, mientras que *ser* es representado con el *zoom* de una cámara donde solo son apreciables las características inherentes del sujeto, sin percibir límites espacio-temporales. A pesar de este

gran aporte, su entendimiento de la dicotomía se asemeja en gran medida a la ya mencionada norma general/norma individual, la cual tiene un sustento bastante sólido, pero no se focaliza en el significado nuclear de los verbos.

En lo concerniente a *ser*, Castañeda Castro y Ortega Olivares (2019) explican que podría clasificarse en dos tipos de uso. En el primero de ellos, la estricta, cuando se identifica o se define algo como en *Pucci es mi gato* o *un gato es un animal doméstico*. En el segundo tipo de uso, parcial o metonímico, es posible entender una relación metonímica en la implementación del verbo al caracterizar sujetos con base en una clasificación o cuando se atribuyen propiedades, dan como ejemplo: *mi perrita es blanca*, donde en realidad lo que es blanco es el pelo, por lo que la zona activa de *mi perrita*, de hecho, es *el pelaje*.

Hasta aquí se han tratado distintas posturas sobre la dicotomía *ser/estar*, desde las de corte aspectual como la (im)perfectividad, o de corte comunicativas-pragmáticas como la norma individual/norma general hasta las cognitivas desde la GC. Sin embargo, ¿cuál es la postura del presente trabajo sobre la distinción de los verbos? ¿Los considera vacíos o semánticamente cargados? ¿Cuál es el significado prototípico al que recurre? Estas preguntas, serán respondidas en el siguiente apartado.

2.3.2 Nuestra apreciación de la dicotomía

No es la pretensión de esta investigación desdeñar las posturas desde las que se ha abordado la distinción *ser/estar*, pues en estas páginas se considera que todo aporte es valioso y enriquece la discusión sobre el tema. Si bien es cierto que no se está de acuerdo con la importancia dedicada al factor temporal, ni con la lista de usos empleadas para encasillar con cuáles predicados se combina uno u otro (por ejemplo: «ser + nombre», «ser + profesión», etcétera), tampoco se comparte la idea de que sean verbos carentes de significado propio que funcionan como un puente entre el predicado y el sujeto —ni para *ser*, ni para *estar*—.

En el presente texto, concordamos con el postulado de la GC sobre que cada forma lingüística cuenta con un significado, pues si no fuera así, como lo indican Castañeda Castro y Ortega Olivares (2019), daría lo mismo decir uno u otro cuando la alternancia es viable en un mismo atributo. Sin embargo, todo hablante nativo comprende que no es lo mismo *estar feliz* que *ser feliz*.

Es necesario dar fe de que en el trabajo aquí presentado se comprende que la elaboración de listas de usos a menudo obedece a una estrategia didáctica en aras de simplificar el proceso de adquisición; sin embargo, aunque útil en numerosas ocasiones, resulta desfavorable en otras tantas, especialmente en las situaciones donde las alternancias se vinculan a la intención del hablante.

¿Es entonces interpretada la distinción *ser/estar* desde un punto de vista semántico en esta investigación? La respuesta es sí, pero no solamente. Siguiendo el hecho de que la GC es en realidad una gramática-semántica-pragmática que interpreta que las formas sintácticas y aspectuales forman parte de ese significado pragmático, se considera que, en efecto, la distinción entre *ser* y *estar* es de índole semántica y pragmática.

Es importante en este momento de la investigación, plantearse cuál es el prototipo de ambos verbos, cuya expansión metafórica en los distintos marcos lleva a su distinción en el habla del día a día. Al ser estas conceptualizaciones convencionales, algunas discrepancias pueden darse entre los diversos dialectos del español,¹⁶ aunque estas pueden ser derivadas de los focos en los que se centra cada convención según la perspectiva desde la que observa un mismo fenómeno.

2.3.2.1 Ser como construcción de una identidad

Durante la sección 2.2 se mostraron algunas apreciaciones sobre *ser*, entre las cuales a menudo surgía su vinculación con atributos o cualidades inherentes, gnómicas, atemporales o permanentes. La visión de lo atemporal interpretada como un evento sin limitaciones temporales (permanentes) ha quedado refutada en base a numerosos contraejemplos como el de la expresión *estar muerto* en lugar de *ser muerto* cuando la muerte es el estado permanente por excelencia, pero aun así se construye con *estar* en lugar de con *ser* (Bosque y Gutiérrez 2008; Calero 2017).

Silvagni (2018) en su reivindicación de la dicotomía PI/PE, alejándola de permanencia/transitoriedad, evoca que el verbo *ser* debe vincularse no a situaciones o atributos permanentes, sino a propiedades intrínsecas de un determinado X sin importar si dicha propiedad es transitoria temporalmente hablando o no. Esta postura, aunque pretende sumar a la dicotomía PI/PE, también es provechosa para la distinción desde un punto de vista cognitivo, no lejana a la interpretación de Castañeda Castro y Ortega Olivares (2019), ni a la de Calero (2017) o a la de Jurado (2014).

Estas propiedades intrínsecas de un determinado X son sospechosamente similares a la (auto)percepción identitaria de dicho X. En palabras más claras, «con *ser* expresamos identidad, es decir, expresamos la característica como formando parte de la identidad del sujeto» (Calero, 2017, p. 74).

Antes de adentrarse en la justificación mediante ejemplos de lo estipulado, es conveniente dedicar algunas cuantas líneas al concepto de *identidad*, el cual, desde luego, no resulta sencillo. Pero, no es necesario entrar en un debate filosófico

¹⁶ Véase capítulo 2.1.

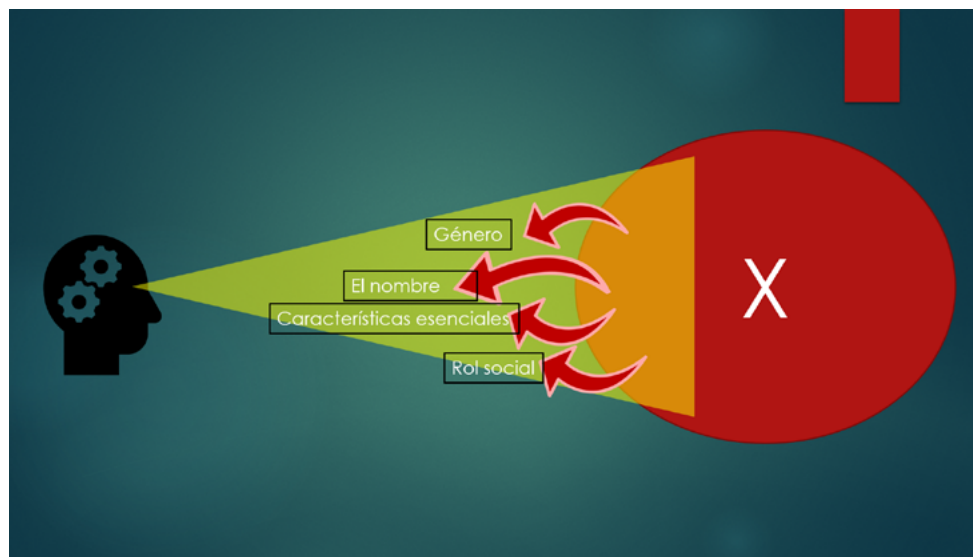
sobre lo que es; basta con establecer cómo es percibida y conceptualizada por los hablantes.

Se entiende así a la identidad como «un conjunto de identificaciones individuales, singulares e íntimas, aunque también colectivas» (Piastro Behar, 2019, p. 56). Virginia LoCastro (2012) concreta que existen dos aspectos de aproximación a la identidad, el primero en una propia autodefinición como un individuo y el segundo como una identidad colectiva o social, la cual involucra a la propia autodefinición como miembro del grupo.

Es por ello que, como indica Calero (2017), cuando el conceptualizador implementa *ser* expresa las características formando parte de la identidad del sujeto al que refiere. Dicho sujeto bien podría tratarse de una persona, un objeto, un evento o una idea abstracta. Si el hablante considera que la propiedad es una parte de la esencia de X, utilizará *ser*. «En este sentido, resulta muy oportuno otra metáfora que equipara el significado de *ser* con el símbolo matemático de igualdad (=) que propone Alcubierre» (Calero, 2017, p. 74).

Obsérvese la figura 6, donde se muestra la manera en que un conceptualizador observa desde una perspectiva un determinado X —una idea abstracta, persona, un evento o una cosa—. De tal X, percibe propiedades, cualidades y características que asocia con la constitución misma de X, elementos que componen y, juntos, dan una idea completa de este.

Figura 6
Percepción de X



Simon (2004) presenta en la siguiente lista algunas de las cualidades vinculadas a la percepción de la identidad:

- Personality traits (shy)
- Abilities (poor dancer)
- Physical features (curly hair, slim)
- Behavior characteristics (usually gets up early)
- Ideologies (christian)
- Social roles (project manager)
- Language affiliations (chinese)
- Group membership (female, academic, christian) (LoCastro, 2012, p. 160)¹⁷

Estas características son presentadas en oraciones completas en (61) como medio de comprobación sobre la viabilidad para construirlas con el verbo *ser* dentro del habla hispana.

- 61.
- Él es tímido.
 - Julia es una mala bailarina.
 - Oscar es delgado.
 - Soy muy puntual.
 - Matías era cristiano.
 - Roberta va a ser la jefa del proyecto.
 - Kim es coreana.
 - La doctora Elena es académica de la Universidad de Guadalajara.

El aspecto positivo de comprender *ser* en términos de expresión de la identidad es que se aleja de cuestiones de permanencia, pues una identidad está expuesta a cambios. De ser correcta esta interpretación, es fácil comprender por qué muchos teóricos han vinculado al verbo con la permanencia, dado que habitualmente las identidades suelen ser más prolongadas en el tiempo que las características no identitarias, pero esto no siempre resulta así. En (62) por ejemplo, el cargo de presidente de una nación es parte identitaria de la persona que lo ostenta por los años

¹⁷ Rasgos de personalidad (tímido). Habilidades (pobre bailarín). Rasgos físicos (pelo rizado, delgado). Características del comportamiento (generalmente se levanta temprano). Ideologías (cristiana). Roles sociales (jefe de proyecto). Afiliaciones lingüísticas (chino) —en este trabajo se interpreta más como la nacionalidad—. Membresía de grupo (femenino, académico, cristiano) (traducción propia).

que la administración perdure. Cuando la administración ha concluido, la persona abandona como rasgo identitario la presidencia.

62.

Vicente Fox fue presidente de México de 2000 a 2006.

Esta postura da respuesta a la agramaticalidad de la expresión *Mandela es muerto*, pues por muy permanente que sea *muerto*, en las sociedades hispanas no se diría que la condición de muerte es parte esencial de la identidad de Mandela.

Es oportuno en este punto ejemplificar cómo las cualidades o propiedades identitarias de un X son expresadas en español. Para ello, se recurre a la figura 7, donde se muestra el dibujo de una taza de café para denotar la bebida. Entre las propiedades que dan cuenta de lo que significa *café* se puede encontrar su clasificación de bebida, el sabor amargo que presenta, incluso la finalidad habitual para la que se utiliza. Es cierto que un café podría ser endulzado, pero el nivel de azúcar añadido no está vinculado a la esencia misma del café.

Figura 7

Propiedades identitarias de café



¿Qué sucede entonces con la cualidad de caliente? Hoy en día, son muy comunes los *iced coffees* que alejan a la cualidad de caliente como parte de la esencia misma de la bebida café, sin embargo, aún podría ser pensada así si un conceptua-

lizador considera que la temperatura elevada es un rasgo identitario del concepto café. Se muestra en (63) que estas propiedades identitarias son expresadas con *ser*.

- 63.
- a. El café es una bebida.
 - b. El café es amargo.
 - c. El café es para no dormirse.
 - d. El café es caliente [si así lo considera el conceptualizador].

Lo interesante de estas oraciones es que no importa la temporalidad en la que sean dichas, no es relevante si nos encontramos en un mundo postapocalíptico donde —muy lamentablemente— el café ha dejado de existir, aun así las frases conservarían el mismo verbo, solo adecuado al tiempo correcto.

- 64.
- a. El café era una bebida.
 - b. El café era amargo.
 - c. El café era para no dormirse.
 - d. El café era caliente [si así lo considera el conceptualizador].

De este modo, se explica que no suponga un problema cuando la oración con *serse* ha vuelto episódica y requiere de un complemento de tiempo, pues las identidades pueden ser episódicas, a menudo lo son. Véase por ejemplo el caso de la hipotética Ana. Ana cuenta con algunas propiedades identitarias actuales —las cuales son observables en el centro del cuadro—, pero algunas de estas eran distintas en el pasado y también lo serán en el futuro.

Tabla 5
Identidades de Ana en el pasado, presente y futuro

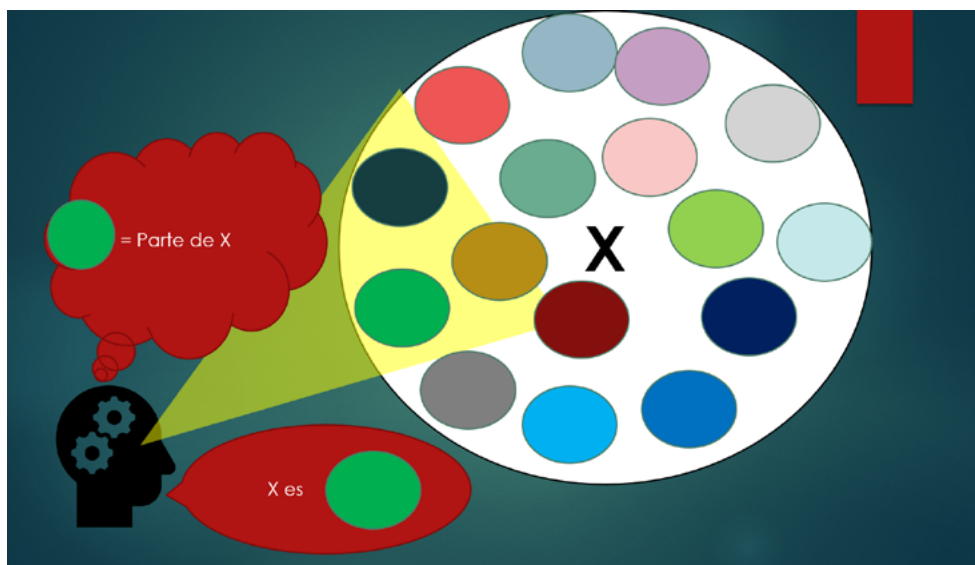
Ana a los 15 años	Ana actualmente (30 años)	Ana a los 60 años
Jefa de grupo estudiantil	Ingeniera civil	Empresaria
Adolescente	Adulta	Adulto mayor
No buena en matemáticas	Excelente en matemáticas	Excelente en matemáticas
Morena	Morena	Morena
Mexicana	Mexicana	Mexicana

Fuente: Elaboración propia.

Se puede decir entonces que *Ana era/fue jefa de grupo estudiantil durante 3 años*, donde *3 años* es un complemento de tiempo. También se puede decir que *Ana será/va a ser empresaria por solo diez años antes de retirarse*, donde *por solo diez años antes de retirarse* también esboza un límite episódico. Es así que la identidad vinculada a *ser* rompe con la problemática de alejar al concepto temporal. Cuando un conceptualizador implementa *ser* está intentando describir lo que percibe como identitario, sin importar si ha sido (o será) transitorio o no.

¿Cuál es entonces el proceso cognitivo de un hablante para elegir propiedades combinadas con *ser*? La figura 8 es un intento de esquematización visual para mostrar cómo se da el proceso. Un conceptualizador observa desde una perspectiva (por supuesto subjetiva) a un X que a su vez está subdividido metafóricamente en un N número de cualidades y propiedades. Cuando el conceptualizador produce una oración, determina si tal propiedad es una parte de su conceptualización de X a través de un proceso cognitivo.

Figura 8
Conceptualización de un X



El número de rasgos identitarios está vinculado a cada X por sí mismo y la conceptualización convencional que de este se tenga. En el caso de las personas, bastaría con intentar dar respuesta a las preguntas ¿Quién es alguien? y ¿cómo es alguien? para comprender los elementos identitarios habituales en la psique de los hablantes. Con la primera interrogante, se respondería seguramente el nombre (65a), o la relación personal (65b), quizá incluso la profesión desempeñada (65c).

En la segunda se utilizaría una serie de características físicas y emocionales para contestar, (66), incluso —bajo ciertos contextos— también serían evocados género, identidad sexual y nacionalidad, (67).

65.

- a. Él es Juan.
- b. Él es mi primo.
- c. Él es el profesor de español.

66.

Él es bajo, moreno, robusto, amable, divertido, inteligente, sarcástico, interesante, educado...

67.

- a. Él es un hombre.
- b. Él es gay.
- c. Él es uruguayo.

Hasta aquí nos hemos sumergido en el prototipo de *ser* y el proceso cognitivo de su carga semántica donde la perspectiva e intención del conceptualizador resultan esenciales en la producción del lenguaje. En dicha perspectiva de un X es fundamental la subjetividad del hablante y la convención de su comunidad. En el siguiente apartado, reflexionaremos sobre el significado prototípico de *estar*.

2.3.2.2 Estar

2.3.2.2.1 Locación

Uno de los usos más claros, tanto para hablantes nativos como para no nativos, de *estar* es cuando este se combina con locaciones. Nadie se atrevería a dudar de la gramaticalidad de (68), mucho menos a dar por válido (69).

68.

José está en el salón de clase.

69.

*José es en el salón de clase.

Esta cuasi-imposibilidad de alternancia es lo que con frecuencia hace que los estudiosos aparten de la dicotomía a *estar* + *SSPP* *locativos*. A pesar de que en oca-

siones los aprendientes de ELE también confunden el verbo a utilizar, no es tan habitual como en su combinación con atributos. ¿Es esto porque la locación es el significado prototipo de *estar* como indica Castañeda Castro y Ortega Olivares (2019) y Calero (2017)? Si acaso no lo fuera, al menos es admisible que resulta ser un uso arraigado con fuerza en la cognición de los hablantes, por lo que este trabajo concuerda con los autores que así lo determinan.

Como bien lo mencionan Zagona y Contreras (2011), el uso de *estar* con predicados locativos no es alterado por el tiempo, situaciones permanentes o temporales, en el pasado o en el futuro son referidos de igual manera por este verbo, como podemos verlo en (70), aunque ya se ha argumentado que lo temporal o permanente poco nos dice de la distinción *ser/estar*.

70.

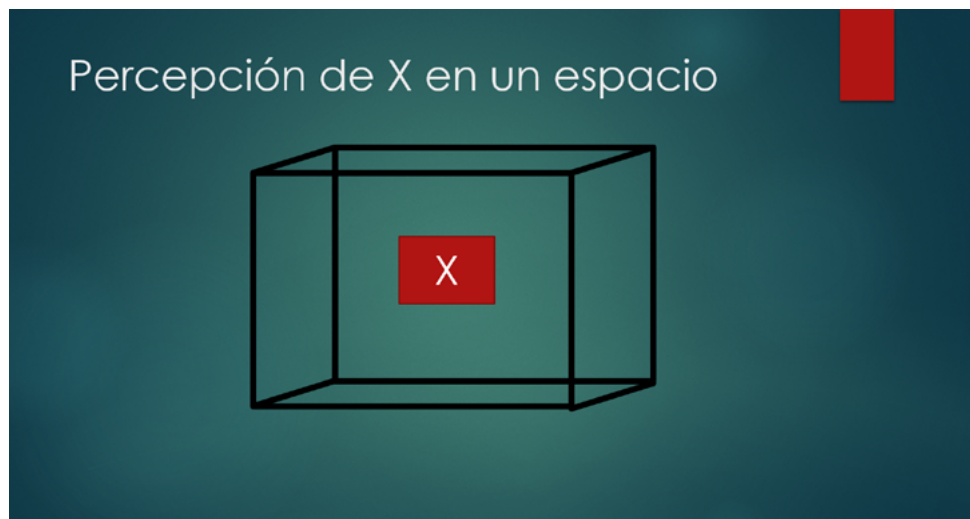
- a. Renata está en la universidad.
- b. Londres está en Inglaterra.
- c. Troya estaba en la actual Turquía.
- d. El presidente estará en la oficina todo el día mañana.

Es interesante la manera en que otros verbos como *hallarse* o *encontrarse* podrían sustituir a *estar* en (70) sin alterar lo emitido por las oraciones.

La figura 9 propone un esquema de percepción sobre la locación de un determinado sujeto, donde este sujeto X es percibido dentro de un espacio físico, nóte-

Figura 9

Percepción de X en un espacio



se que no es relevante si X es una persona o un objeto, incluso un país, ni tampoco de dónde ha venido ni a dónde va, lo único destacable es que ese X se encuentra en un espacio.

En (70a), por ejemplo, X es *Renata* mientras que el espacio es *la universidad*, aquí es lógico suponer que Renata ha llegado desde un espacio anterior y posiblemente se vaya a otro posterior. Sin embargo, en (70b), *Londres* no ha llegado desde ningún sitio, ni tampoco partirá hacia alguno posterior, *Londres* solo está en el espacio expresado. La misma situación para *Troya*, en algún momento del pasado se encontró dentro del espacio de la actual *Turquía* sin llegar de espacio previo ni partió después a espacio posterior, solo dejó de existir en el mismo lugar donde nació.¹⁸

Esta falta de dinamismo en *Londres* y *Troya* es lo que impide que se pueda utilizar el verbo *andar* como un símil de *estar* en (70b,c). Sin embargo, en (70a,d) sí que se podría, como es mostrado en (71). *Andar* es sin duda un verbo que evoca desplazamiento físico en el espacio, al ser utilizado para describir la locación de un X en un determinado momento, se está perfilando un estado del sujeto en la cognición del conceptualizador, pero a la vez se está dejando de base un segundo plano que manifiesta —aunque sin enfatizar en el foco— la locación previa o posterior y un posible cambio.

71.

- a. Renata anda en la universidad.
- b. El presidente andará en la oficina todo el día mañana.

¿Qué sucede en casos donde la locación es expresada con *ser* como en *la fiesta fue en mi casa* o *el concierto va a ser en el estadio más grande de la ciudad*? Bueno, para responder tal pregunta, primero hay que plantearse si en efecto se está hablando de locación y no de una característica identitaria del evento. Tanto *fiesta* como *concierto* son eventos donde el lugar sobre el que se desarrollan es una propiedad esencial, inherente y por ende definidora de la identidad del mismo. En palabras de Calero (2017):

Con *ser* conceptualizamos la exposición como un evento, es decir, como el resultado de la identidad del espacio con la exposición que se presentan como equivalentes. Es decir, que mientras la exposición tenga lugar, el espacio que ocupa se

¹⁸ Más allá de si las ciudades cambiaron de ubicación o no en realidad, los hablantes rara vez las conciben como un sitio itinerante.

expresa como una característica esencial «interna» de la misma y no como el mero espacio exterior donde se encuentra (p. 78).

En (72) se presentan dos oraciones casi idénticas, excepto por la elección del verbo. Siguiendo las pautas establecidas, (72a) refiere que *el aula 5B* es una propiedad esencial de *la clase*, posiblemente porque es el sitio asignado por la institución para que el fenómeno *clase* tenga lugar. Por otro lado, (72b) muestra que *la clase* —no entendida como el fenómeno, sino en la zona activa del grupo de personas que la componen— se encuentra físicamente en *el salón 5B*, lo que está abierto a la interpretación de que no es el lugar asignado, sino solo donde se situaron.

72.

- a. La clase es en el aula 5B.
- b. La clase está en el aula 5B.

Se ha mostrado así que la combinación de *estar* con locaciones funciona en todo momento; estas pueden o no evocar espacios previos o posteriores y cuando la alternancia es viable, en realidad no se trata de una alternancia real, sino que se expresan ideas diferentes.

2.3.2.2.2 *Circunstancias*

Es la combinación de *estar* con atributos de estados anímicos y físicos y su posible alternancia con *ser* el verdadero problema en la enseñanza-adquisición de ELE. Antes de distinguir entre cuándo se debe utilizar un verbo o el otro, es importante primero atender una metáfora cognitiva, de la cual se habló en 2.3.1, *un estado físico/anímico es un espacio*.

Una de las metáforas conceptuales más comunes son las ontológicas del tipo recipiente: los hablantes tienden a entender conceptos a través de límites que generan la idea de dentro y fuera (Lakoff y Johnson, 2009).¹⁹ La idea de un espacio remite a una superficie sobre la que se encuentra algo o una especie de caja dentro de la que se sitúa. La metáfora *un estado físico/anímico es un espacio* se trata de una metáfora ontológica, pero ¿en realidad funciona?

En (73) se exponen algunas expresiones vinculadas a tal concepto metafórico. Tanto (73a) como (73b) utilizan *estar* acompañado de un lugar metafórico que describe un estado emocional. Incluso, aparece la preposición *en*, famosa por requerir un lugar en función de locación tras ella. No cabe duda de que, en estos casos, la máxima se prueba.

¹⁹ Véase capítulo 1.2.1.

73.

- a. Estoy en depresión.
- b. María está en las nubes.

Sin embargo, ¿qué sucede con aquellas oraciones donde no aparece la preposición *en*, de hecho, donde no aparece ninguna? ¿Todavía se trata de la metáfora defendida por Calero (2017)?

74.

- a. Estoy cansado.
- b. *Estoy en cansado.
- c. * Estoy en cansancio.

75.

- a. María está enferma.
- b. *María está en enferma.
- c. *? María está en enfermedad.

Es importante no recaer en las visiones más tradicionales de la metáfora donde se sustituye una palabra o frase literal por una metafórica, sino comprender la metáfora como la conceptualización de un concepto en términos de otro a través de un mapeo, como se dijo en 1.2. Por ello, que la palabra *en* no aparezca en (74a) o (75a) no invalida la premisa de que el estado se percibe en términos de espacio.

Pero, ¿qué es un estado físico o anímico? ¿No es acaso un tipo de situación de un X? En efecto, los estados físicos/anímicos no son otra cosa más que la situación o circunstancia de un determinado X. Por ende, las situaciones o circunstancias emocionales o físicas son descritas con la implementación de *estar*.

76.

- a. Juan estaba triste anoche.
- b. Renata estuvo enferma la semana pasada.
- c. Jorge está sentado.
- d. Ana está muy delgada.

Si se cambian los verbos de (76) por otros verbos locativos como lo son *encontrarse* o *hallarse*, las oraciones aún funcionan, como es mostrado en (77). Esto apoya la idea de la metáfora conceptual *una circunstancia/situación es un espacio*, donde *un espacio* es el dominio fuente y *una circunstancia/situación* es el meta.

77.

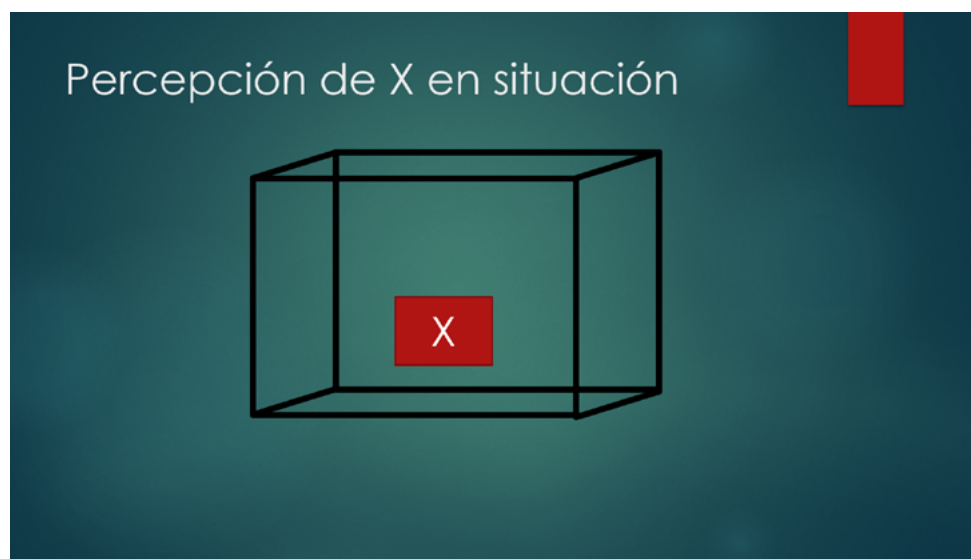
- a. Juan se encontraba triste anoche.
- b. Renata se encontró enferma la semana pasada.
- c. Jorge se halla sentado.
- d. Ana se halla muy delgada.

Dentro del mapeo entre los dominios, *un espacio* presta algunos de sus aspectos a *una circunstancia/situación*, por ejemplo: la delimitación, existe un dentro y un fuera del espacio; los espacios pueden contener sujetos; los sujetos pueden entrar y salir de espacios; los sujetos pueden permanecer indefinidamente en un mismo espacio; existen espacios previos y posteriores a un espacio. De la misma manera, existe una delimitación de la circunstancia/situación donde existe un dentro y un fuera; las circunstancias/situaciones pueden contener sujetos; los sujetos pueden entrar y salir de la circunstancia/situación; los sujetos pueden permanecer indefinidamente en una misma circunstancia/situación; existen circunstancias/situaciones previas y posteriores a una determinada circunstancia/situación.

Se tiene entonces que *estar* en su valor prototípico de locación se expande a través de una metaforización a marcos distintos como lo son las emociones y las situaciones físicas. El hablante comprende a las situaciones como un espacio en el que se encuentra el sujeto, pero no es parte esencial de él, de hecho, es algo ajeno a la esencia misma de X. Esto se muestra en la figura 10.

Figura 10

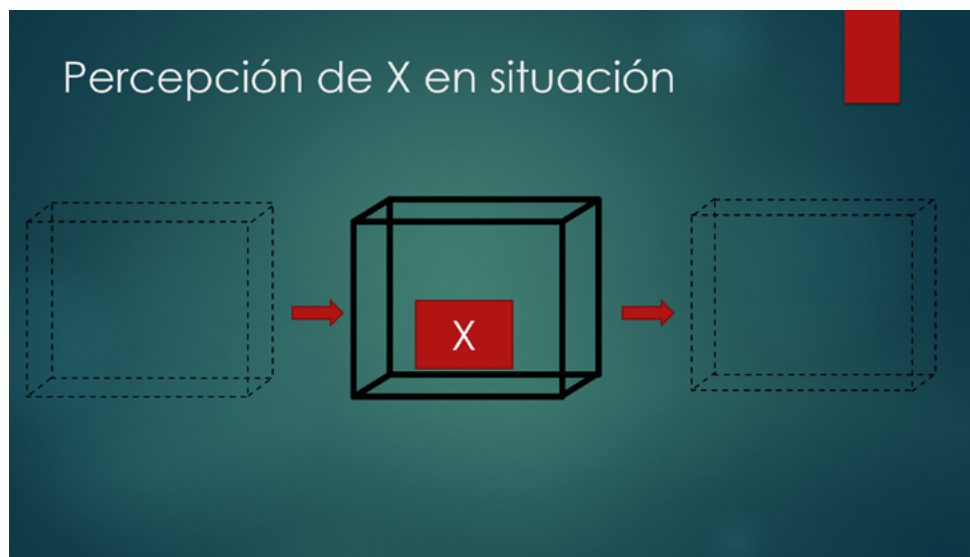
Percepción de una situación.



Existe la alta probabilidad de que las oraciones en (76) estén perfilando la situación referida de X, pero a la vez, se esté dejando de base que, dado que no es parte natural del sujeto, X está disponible para encontrarse en situaciones previas o posteriores. La figura 11 representa esta idea.

Figura 11

Percepción de situaciones previas o posteriores.



Esto es comprobable cuando los hablantes pueden utilizar un verbo de desplazamiento físico como *andar* para describir estados físicos o emocionales de un X, como se muestra en (78).

78.

- a. Juan andaba triste anoche.
- b. Renata anduvo enferma la semana pasada.
- c. Jorge anda sentado por allá.
- d. Ana anda muy delgada.

Esta perspectiva explica la visión de *estar* como resultativo de una acción previa. El proceso presupuesto como base es el llevado a cabo entre la situación anterior a la situación descrita. Por ejemplo, en la oración (78c), el proceso de sentarse ha sido realizado, lo que ha llevado a *Jorge* de la situación *de pie* a la de *sentado*. Lo interesante de este boceto de posibles situaciones previas o posteriores es el hecho de que solo son posibles, no obligatorias. De la misma manera que Londres está

en Inglaterra sin locaciones anteriores o posteriores en la mente de un H, existen situaciones en las que no se presupone estas otras circunstancias.

79.

¡Estás pendejo!

Tomemos por ejemplo (79) dicho en el contexto de una discusión entre dos desconocidos en la calle por algún incidente como que uno golpeó al otro por accidente, pero cuando le reclamaron, este no se disculpó; el intercambio de palabras se hizo y uno terminó por arrojar este insulto. En este trabajo vamos a suponer que en realidad la intención del hablante no presupone que el oponente ha estado o puede estar en una situación distinta de la de pendejo. El hablante no implica que el otro —tal vez— pueda encontrarse en situaciones de despendejez. De hecho, lo más probable es que considere que siempre se ha encontrado en dicha circunstancia y que no vaya a salir de ella. ¿Por qué utiliza entonces *estar*? ¿La propuesta aquí planteada no determinaría que debería usarse *ser* como descripción de la identidad?

Para responder es importante recordar que las variantes dialectales deben tomarse en consideración; también es vital recordar que la intención del hablante podría tener matices distintos según cada persona, por lo que quizá se pudiera tener el escenario donde sí quiere evocar estados previos o posteriores. Sin embargo, en el caso planteado exactamente en las líneas anteriores, se está ante una situación vista como un espacio de la misma índole que el espacio que ocupa Londres en Inglaterra, uno que ha ocupado desde su creación y que ocupará hasta el final de su existencia. De la misma forma que en el caso de Londres el hablante no presupone otros escenarios, tampoco lo hace en (79), la figura 10 esquematiza el proceso cognitivo.

¿Por qué utiliza el hablante una posición de situación en lugar de una descripción de la identidad? Eso es una excelente pregunta de cuya respuesta quizá ni el mismo hablante sea consciente. En este trabajo se podría aventurar que H no tiene la intención de decir que pendejez es una propiedad identitaria del oyente, quizá porque en realidad no lo conoce; en todo caso, lo que sí evoca es la permanencia del oyente en la situación pendejez. Una situación de tipo permanente.

En el principio de este trabajo se explicó que el foco del mismo sería sobre la combinación de *ser/estar* con atributos y que se obviarían los usos como verbos auxiliares en combinación con participios de la voz pasiva o gerundios, aunque de hecho esta investigación considera que *estar* + *participio* en realidad no es pasiva, sino que el participio cumple con funciones adjetivales atributivas, por lo que no es distinto de otros atributos. Sí se considera que, en la estructura *estar* + *gerundio*,

estar cumple con funciones de verbo auxiliar, pero es preciso denotar que su función puede estar vinculada a la figura 11, donde se perfilan situaciones o circunstancias determinadas presuponiendo otras previas o posteriores.

8o.

- a. Francisca está comiendo.
- b. Alfonso estaba hablando por teléfono.
- c. Ana estuvo estudiando toda la noche.
- d. Fede estará cocinando todo el año nuevo.

Si en (8o) se cambia *estar* por *andar* funciona de igual manera —al menos en el contexto mexicano—. Es así que *Fede andará cocinando todo el año nuevo* es perfectamente funcional. Como se dijo antes, *andar* es un verbo de desplazamiento físico, lo que involucra que se ha ido de un espacio a otro, o de una situación a otra.

2.3.2.3 La alternancia posible

Es necesario identificar los diferentes escenarios donde la alternancia *ser/estar* es viable. Para ello este trabajo los clasifica en 3 tipos según el significado del atributo:

- a. Diametralmente distintos
- b. Semidistintos
- c. Semiiguales

La alternancia con un mismo atributo con significados diametralmente distintos es del tipo en (81), donde un adjetivo como *listo* en realidad significa cosas distintas. Ya se ha abordado en páginas anteriores la explicación de Fernández Laborans sobre que en este caso *lista* posee dos entradas léxicas, es decir, dos significados distintos. Uno de ellos resulta ser una propiedad identitaria (inteligente), mientras que la otra se trata de una situación (preparada).

81.

- a. Ana fue lista.
- b. Ana estuvo lista.

Los semidistintos son aquellos como *feliz*, donde el adjetivo conserva su significado en sí mismo, pero al ser combinado con *ser* o *estar* el significado general de la oración cambia, como en (82), donde (82b) refiere una parte esencial del sujeto, misma de vivir en felicidad, mientras que (82a) evoca una situación alcanzada por

el sujeto, o (83), donde (83a) es el sujeto quien sufre el aburrimiento, a diferencia de (83b) donde es él quien lo causa.

82.

- a. Estoy feliz.
- b. Soy feliz.

83.

- a. Estoy aburrido.
- b. Soy aburrido.

Los semiiguales son aquellas expresiones donde el atributo presenta el mismo significado en sí, sin importar el verbo que los preceda, y a su vez, el mensaje es prácticamente igual. En (84) por ejemplo, en ambas oraciones se dice que Juan cuenta con los años clasificatorios de juventud. En estos casos, es porque el atributo puede ser una propiedad identitaria a la vez que una situación o circunstancia.

84.

- a. Juan es joven.
- b. Juan está joven.

Al tratarse de una convención, cada cultura determina lo que considera identitario y situacional; desde luego, como culturas hispanas, se comparte una cierta regularidad, pero esta no es forzosa. En 2.1 se explica cómo los españoles no tienden a utilizar *estar* con atributos de edad, quizá porque la perspectiva y lo que enfocan es el valor identitario, a diferencia de México, donde la edad es utilizada a menudo como una circunstancia.

CAPÍTULO 3

Uso práctico del prototipo

A lo largo del capítulo anterior, el presente trabajo se ha dedicado a ahondar en algunas de las distintas formas desde las que ha sido abordada la dicotomía *ser/estar*. A partir de la sección 2.3.2 se ha esbozado una propuesta propia basada en una postura cognitiva donde se valora a *ser/estar* como dos verbos con significado propio, y se trabajó en rastrear el valor prototípico de significancia. Tal prototipo, por ejemplo, en el caso de *estar*, puede extenderse a distintos marcos a través de una expansión, principalmente por medio de la metáfora conceptual.

Se ha dicho ya que este trabajo concuerda con otros autores como Castañeda Castro y Ortega Olivares (2019), Calero (2017) y Jurado (2014) en la vinculación del verbo *estar* en un sentido prototípico con su valor locativo. Especialmente, se concuerda con Calero (2017) al encontrar una metáfora conceptual del corte *un estado físico/anímico es un espacio*; dicho estado físico/anímico representa el entendimiento del concepto condición/circunstancia. Se difiere con el autor en la necesidad de contar con otros estados previos o posteriores posibles (o no) en el imaginario del hablante que elabora una construcción con *estar*, pues en esta investigación se considera que existen estados locativos que no son percibidos en contraste con otros; como se ve en *Tokio está en Japón* o *el examen estuvo fácil*, donde ni Tokio es pensado en ubicaciones previas o posteriores, ni el examen es percibido en términos de escenarios distintos.

También, se vinculó durante el capítulo anterior a *ser* con el valor prototípico de *identidad*. En este sentido, de alguna manera, otros autores han tenido un acercamiento, aun si sus estudios no han sido dentro del ámbito de la gramática cognitiva, como es el caso de Silvagni (2013) en su libro *¿Ser o estar? Un modelo didáctico*, en el cual intenta defender la postura *predicado de estadio/predicado de individuo*, con lo que se aleja de valores transitivos-temporales, pues las características esenciales de identidad e identificación pueden ser temporales y las circunstancias permanentes.

Tras toda esta reflexión teórica, se propone aterrizar lo discutido en una forma práctica en la que el conocimiento llegue a los aprendientes en un aula de clase real. Para ello, sin duda, resulta importante que los conceptos abstractos de los que se ha hablado en 2.3.2 pasen a ser tangibles dentro del salón. Sin embargo, que el investigador o docente sea consciente de términos como *prototipo*, *marcos*, *metáforas conceptuales*, *valor locativo*, *perfil* y *base*, y *perspectiva* no hace obligatorio que los aprendientes también sean expertos en estos términos de teoría cognitiva.

Como lo mencionó Ruiz Campillo (2007), el alumno no necesita saber todo esto. Al docente le servirá para estar más preparado en la clase y ser capaz de responder a las inquietudes de sus estudiantes, a los creadores de contenido para elaborar material que ayude a la enseñanza en práctica, pero no por ello resulta necesario transportar los términos a la pizarra.

Es aquí donde surge un nuevo desafío en el camino de esta investigación: ¿Cómo transportar el valor prototípico de *ser y estar* al aula? ¿En qué sección de la enseñanza debe abordarse? ¿En qué términos debe estar enfocada? ¿Es necesario desarrollar una propuesta didáctica o es preferente solo invitar a una incorporación sincrónica con otros contenidos de los materiales de clase? Estas preguntas intentan ser respondidas en el siguiente apartado.

3.1 De la teoría al aula

La dicotomía aquí ofrecida es *identidad/ condición*, donde condición engloba *situación* para fines prácticos-didácticos, y son estos los conceptos que se recomienda lleguen a los oídos de los aprendientes. Se sugiere que el entendimiento de los verbos sea vinculado a dicha distinción, sin importar que se estudien de manera separada o de manera contrastiva.

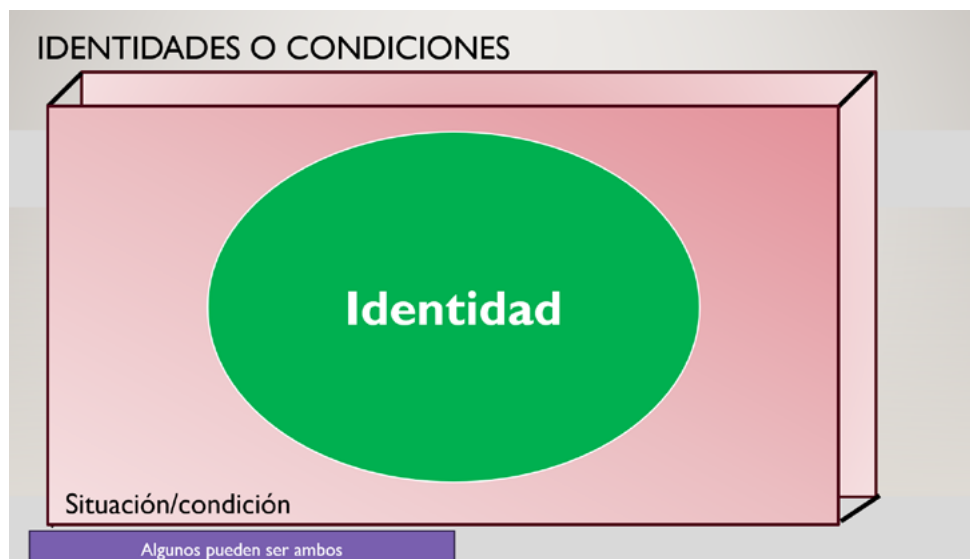
Para ello, resulta de vital importancia el implemento de un esquema-imagen que retrate los valores prototípicos nucleares; es así que lo buscado, entonces, es que las ideas en las figuras 8 y 9 sean adquiridas por los estudiantes.

Ahora bien, si *ser y estar* deben ser abordados por separado o en conjunto es un tema de debate a día de hoy entre los profesionales del área. Ambas partes tienen argumentos sólidos para defender su postura. Si bien no es el punto de este texto decantarse por alguna de las dos, lo cierto es que antes o después la confrontación surgirá cuando los aprendientes comprendan que la alternancia existe en casos como *Juan está/es feliz* o *María está/es joven*. Sin duda, en el caso de *Juan* podremos, como docentes, explicar que las frases tienen significado diferente, pero se torna más complicado responder a la juventud de *María*, especialmente porque en diversas ocasiones la elección radica en la intención del hablante.

Es por ello que en este trabajo se sugiere representar la distinción comparada, cuando llegue el momento, con el siguiente esquema-imagen:

Figura 12

Esquema-imagen distinción ser/estar.



En el cual se muestra un círculo titulado *identidad* dentro de una caja titulada *situación/condición* sobre una leyenda que indica que *algunos pueden ser ambos*. Este *algunos* refiere a los complementos postverbiales que se invita a colocar a la derecha. De este modo, tales complementos (SSPP, SSADJ, SSNN, etc.) pueden ser colocados gráficamente por aprendientes y docentes en busca de tomar la decisión del verbo más pertinente. Para este esquema es importante resaltar que existirán elementos que bien podrían ocupar ambas plazas, son estos complementos los susceptibles a la alternancia. Consideramos en estas páginas que el esquema puede ser implementado en aulas para distinguir entre la identidad de un sujeto y la situación/condición en la que se encuentra. Desde luego, los complementos postverbiales percibidos como *identidad* serán combinados con *ser*, mientras que los colocados en *situación/condición*, con *estar*.

Veamos el caso de *joven*: como se ha dicho antes, la juventud es un rasgo identitario de un ser vivo; eso parece innegable en una sociedad hispana —y muchas otras—; sin embargo, también se trata de una condición, por lo que el adjetivo podría situarse en ambas partes del esquema, lo que justifica su construcción con ambos verbos.

Muerto por su parte, poco tiene que ver con la identidad de alguien; en cambio, se trata de una condición sin importar el tiempo de duración. La principal virtud del esquema-imagen presentado es que la conceptualización de *ser* y *estar* se aparta de la permanencia en el tiempo, puesto que no es relevante la duración

de los complementos vinculados a los verbos, sino la percepción del hablante y su intención comunicativa.

En el esquema-imagen se muestra gran parte de la teoría reflexionada hasta ahora de una manera condensada y práctica. Sin sobrecargar al aprendiente de información, se le comunica que los elementos de la identidad están dentro de un determinado X (el círculo titulado *identidad*), por lo que lo expresado con el verbo *ser* evoca los elementos identitarios pensados esenciales de dicho X. Sin embargo, la situación/condición no es parte del X, sino que lo rodea, similar a la metáfora de la cámara implementada por Jurado (2014).

Es por esta condensación de la teoría reflexionada que en estas páginas consideramos que este esquema-imagen es lo que debe llegar a las aulas, pero ¿en qué nivel hacerlo? La pregunta es muy válida, pues si bien instituciones del corte del Instituto Cervantes en su Plan Curricular ponderan el contacto con *ser* y *estar* en los niveles A1 y A2, existen estudios como el de Sandra Agudelo (2017), comentado en 2.2, sobre los errores entre los estudiantes francófonos en Quebec, donde menciona que los errores resultaron más numerosos en su estudio mientras más alto el nivel y el de Fernández Jódar —también mencionado en 2.2—, donde se obtuvo que los errores en el uso de *ser/estar* disminuían del primer nivel al segundo, pero aumentaban del segundo al tercero.

Parece ser, entonces, que el implemento del esquema-imagen de la figura 12 podría resultar pertinente en distintos niveles, graduando desde luego la complejidad de los complementos postverbales. Se sugiere también utilizar la pregunta: «¿identidad o condición?» a modo de corrección cuando los estudiantes se ven en confusión, sin importar el nivel en el que se encuentren.

Es importante recordar en este punto que el presente trabajo separa la utilización de *ser* en oraciones pasivas del tipo *la tarea fue encargada por la profesora* por considerarlo un verbo auxiliar en tal instancia, por lo que dicha forma de uso no necesita estar vinculada al concepto de identidad.

Implementar el esquema sugerido podría ayudar en niveles básicos a alejarse de la distinción permanente/temporal que suele permear alrededor de los dos verbos, así como a no producir listas de usos con excepciones infinitas que se deban memorizar. Implementarlo en niveles más avanzados ayudará a romper con las estructuras fosilizadas relacionadas con la temporalidad provocada por posibles aprendizajes anteriores.

En el siguiente apartado, se mostrará una propuesta didáctica general que, según creemos, puede ser adaptada a distintos niveles y temáticas dentro del aula. Para nosotros, lo importante es la utilización del esquema-imagen a modo de explicación para la diferenciación de uno u otro verbo y la viabilidad de la alter-

nancia. Cualquier docente puede adaptar la idea hacia los medios que más sean pertinentes a su grupo en turno.

3.2 Una propuesta didáctica

Se ha comentado antes que la perspectiva de la gramática cognitiva es vital en nuestro entendimiento de la dicotomía *ser/estar*. Tomamos, por ende, como base la idea de que cada partícula lingüística tiene significado, por lo que *ser* y *estar* también lo tienen. Es por ello que en apartados anteriores buscamos el significado nuclear, prototipo, de los mencionados verbos, con lo cual encontramos que *ser* cuenta con el significado nuclear de *identidad*, mientras que *estar* con el significado prototípico *locativo*. Entendimos que existe una expansión a distintos marcos (desde lo locativo físico a lo emocional) a través de la metaforización conceptual: *un estado anímico/físico es una circunstancia/situación*; que a su vez deriva en *una circunstancia/situación es un espacio*. En dicha metaforización se presenta la visión del hablante cuando perfila estados y (en ocasiones) presupone una base de estados previos o posteriores posibles. Así mismo se involucra el concepto de la GC *la zona activa*, cuando los hablantes implementan cualquiera de los dos verbos, activando solo una parte del sujeto sobre el que hablan. En todo lo anterior, la perspectiva de H y la focalización de sus ideas son determinantes en la elección del verbo.

Sin embargo, aunque el proceso de comprensión de la dicotomía está claramente influido por la GC, se nos presenta a continuación el siguiente problema: «hasta la fecha no existe una gramática cognitiva destinada a la enseñanza de ELE como tal. Solo se cuenta con pautas o con principios destinados a renovar la visión tradicional y estructuralista que persiste en la enseñanza» (Erdely Ruiz y López Olea, 2020, p. 92).

Pero que no exista una GC destinada a la enseñanza de ELE como tal no significa que no sea aplicable al aula. Como lo menciona Ruiz Campillo (2007), los profesores ya utilizan la GC cuando hacen un dibujo para explicar el significado de alguna palabra o la diferencia entre pretérito imperfecto o indefinido. Además, parece ser que la importancia de enseñar a través de la GC es evitar la memorización de usos y enfocarse en la comprensión semántica-pragmática de las estructuras gramaticales.

En nuestra propuesta atendemos a implementar algunos rasgos reconocibles de la implementación de la GC en la creación de material didáctico marcado por Navarro-Carrascosa (2021), mencionados en su obra *La Gramática Cognitiva en los manuales de ELE: análisis y propuesta metodológica*. Es así que enfocamos la enseñanza-adquisición de la forma gramatical como respuesta a una necesidad comunicativa, de tal forma que el aprendiente puede elegir la forma que mejor funcione para su objetivo comunicativo; se ofrece un único significado operativo de cada estructura

gramatical y se evita apelar a *excepciones*, pues el uso operativo ya contempla lo que en la listas de usos se comprende como *excepción a la regla*; se implementan imágenes para comprender ideas abstractas, evitando que sean solo decorativas. Con esto, se persigue «primero entender la forma; después, memorizarla» (Navarro-Carrascosa, 2021, p. 141).

Sin embargo, sería impreciso asegurar que la propuesta a continuación se encuentra enteramente anclada solo en la GC, primero porque no existe una GC como tal para la enseñanza, además porque creemos que la mejor forma de enseñar es mezclando distintos enfoques y métodos para crear una especie de amalgama que cubra las necesidades de los aprendientes. Es por ello que en la propuesta didáctica aparecen actividades del corte *rellenado de blancos* como actividad posexplicatoria de la gramática, entre otras; sin embargo, la explicación sobre la dicotomía se centra enteramente en la distinción basada en la GC.

La propuesta didáctica para la enseñanza de la distinción entre *ser/estar* basada en la GC que aquí se expone requiere un previo conocimiento de los aprendientes sobre la conjugación de los verbos en el tiempo necesario para el nivel que se esté impartiendo. De esta forma, este paquete didáctico se centra en el reconocimiento de la dicotomía y sus posibles alternancias.

La propuesta está compuesta de **ocho momentos**. A continuación, se presentan en orden de aparición.

1. Introducción

El docente abre la sesión exponiendo los objetivos comunicativos y gramaticales de la sesión, los cuales pueden ser adaptados al curso corriente. Entre los objetivos gramaticales se encuentra, desde luego, *ser* y *estar*. Tras ello, el docente comienza una conversación con distintos estudiantes a través de la pregunta «¿cómo estás?» y «¿cómo está (algún compañero)?»; el objetivo es llevar a los aprendientes a la necesidad de describir condiciones físicas o emocionales de él mismo u otros compañeros, por lo que el docente deberá esforzarse para que el aprendiente no se limite a responder estados emocionales. Se pretende conseguir también frases del tipo *está sentado, está de pie, está enfermo*.

La siguiente pregunta que el docente hará a distintos aprendientes es «¿cómo eres?» o «¿cómo es (algún compañero)?»; con esto se busca que el aprendiente proporcione características externas e internas de personas.

2. Actividades de apertura *ser*

Creemos importante que el docente haga a nivel grupal un rastreo de características identitarias de un determinado sujeto. Proponemos el café como sujeto, pero este puede ser modificado por uno con mayor interés o relevancia para el grupo. La intención es que los aprendientes sean conscientes de los elementos identitarios de dicho sujeto. Tras anotarlos en la pizarra, el docente debe pedir frases completas a los alumnos. Se espera que se produzcan frases del tipo: *El café es amargo*.

Se sugiere repetir el ejercicio con algún otro sujeto —se recomienda el implemento de un animal—, solo que esta vez podría ser llevada a cabo en parejas en lugar de grupal. En la siguiente imagen se muestra una manera de realizar la actividad.

Figura 13

Actividad grupal: elementos identitarios del café



3. Actividades de apertura *estar*

Cualesquiera que sean los sujetos implementados en la actividad de apertura para *ser*, estos tendrán su espejo en *estar*. Puede, por ejemplo, preguntarse por las posibles condiciones de un café de manera grupal. La intención es que se produzcan no solo estados físicos, sino también locativos. Se proporciona una imagen posible para su utilización en la figura 14.

Figura 14

Actividad grupal: posibles condiciones o situaciones de un café.



4. Explicación sugerida

En este trabajo defendemos la capacidad del profesor para abordar las explicaciones de los contenidos de la manera que mejor le parezca, pues solo el docente en el aula conoce las necesidades e intereses de su grupo. Sin embargo, también nos permitimos mostrar un ejemplo que creemos puede ser viable —así como lo ha sido con nuestros aprendientes—.

Se le muestra al grupo la siguiente imagen con la que se introduce la dicotomía *ser/estar* con humor al compararse a una pelea de boxeo.

El docente comienza la explicación a través de la pregunta: ¿Dónde estás? Después de que el alumno responda con alguna locación, el docente puede pedir una locación más abarcadora o menos, según sea el caso. Por ejemplo: si la respuesta del estudiante es «en la escuela», se le dice «más grande», para que la nueva respuesta sea el nombre de la ciudad, o viceversa. Esto se puede hacer hasta llegar a locaciones muy generales como el universo o muy locales como el salón de clase. Entonces se vincula al verbo *estar* como una forma de expresar *GPS*. Se puede preguntar después por lugares o personas, ya sea en presente, pasado o futuro, si el nivel lo permite. Con esto, se busca romper toda posible estructura de temporalidad.

Para *ser*, se utiliza la pregunta: «¿Quién eres?», con lo que se espera una respuesta relacionada con el nombre. La idea es no aceptar ninguna posible; a todas responder «eso es _____, ¿quién eres?». Si una estudiante, por ejemplo, res-

Figura 15

Dicotomía ser y estar como pelea de boxeo.



ponde «Anne», el profesor debe contestar «eso es un nombre, ¿quién eres?». Si utiliza su género en la siguiente respuesta, de igual manera es negado hasta que el estudiante acepte que no es posible responder. La pregunta puede hacerse a otros estudiantes, tantos como el docente lo crea necesario. Tras recolectar todas las respuestas, si es que algún estudiante no lo ha hecho ya, el docente debe resaltar lo filosófico de esa pregunta y vincular *ser* con conceptos filosóficos difíciles de comprender.

Se recomienda anotar los elementos utilizados para responder de los estudiantes, como nombre, género, características externas e internas, nacionalidad, personalidad, etc., para hacerles notar que todos esos elementos son parte de algo más grande, algo filosófico. Se espera que sean ellos los que introduzcan la palabra *identidad*; si no sucede, el docente puede hacerlo.

Se regresa entonces a *estar*, esta vez mediante la pregunta: «¿Cómo estás?», se busca de nuevo respuestas de estadios físicos y emocionales. Toda condición obtenida como respuesta es anotada en la pizarra para que después, mediante formulación de preguntas a los aprendientes, se llegue a la conclusión de que todas las respuestas son *condiciones/situaciones*.

Se procede entonces a mostrar las figuras 16 y 17 para explicar cada una por separado.

Figura 16
Ser = identidad de un X

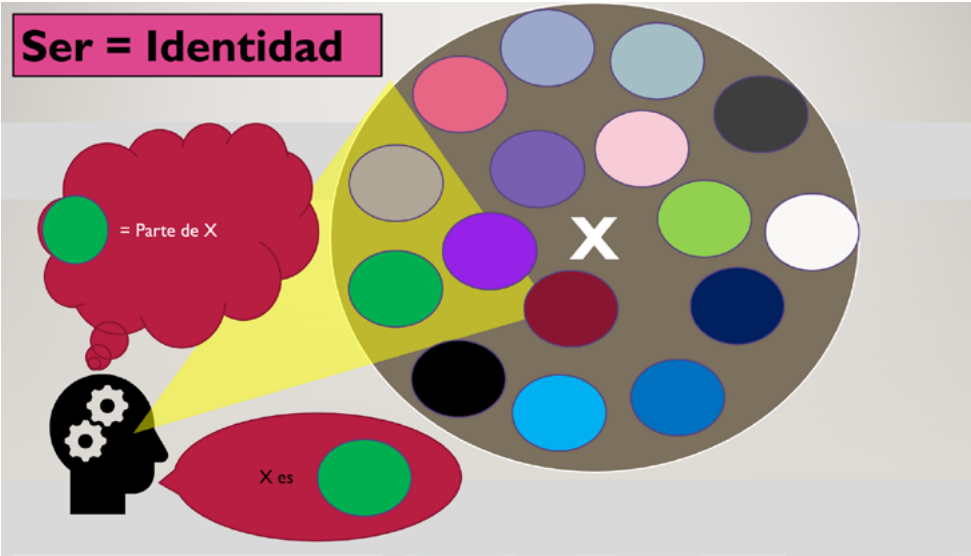
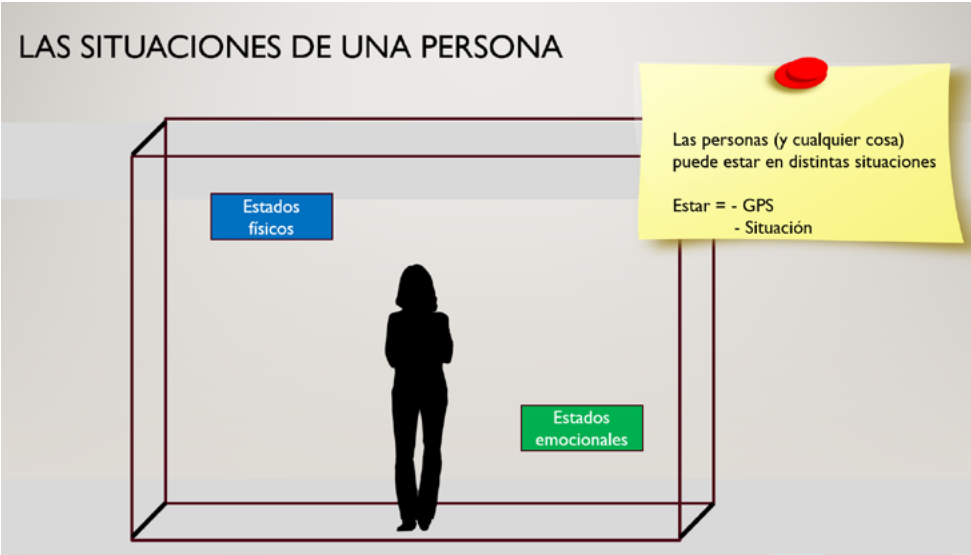


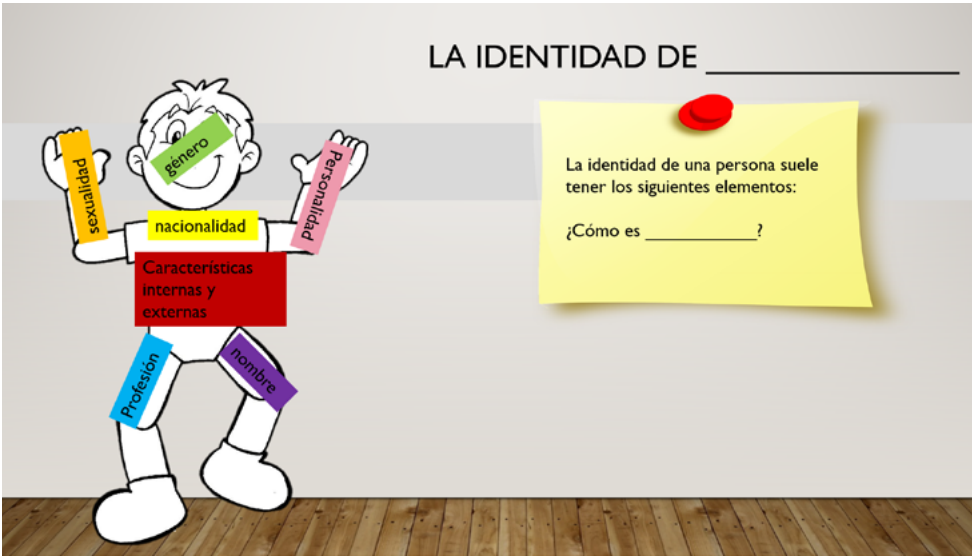
Figura 17
Estar = GPS. Estar = condiciones/situaciones



Lo importante del esquema-imagen de la figura 17 es que se están expresando elementos teóricos importantes, donde se destaca que los estados anímicos/ físicos son espacios, que esos espacios son externos a un sujeto, por lo que no son parte de la esencia de dicho sujeto, pero sin utilizar un metalenguaje. El alumno puede abstraerlo a partir de cómo está representado.

En esa misma línea, se sugiere usar el esquema-imagen de la figura 18 para mostrar los posibles elementos identitarios que habitualmente percibimos las sociedades hispanas en personas.

Figura 18
Elementos identitarios de una persona en sociedades hispanas.



Si bien es cierto que al final se está mostrando una lista de usos, no se relaciona con un proceso de memorización, sino con el sentido lógico de por qué esos elementos son interpretados por *ser* a través de una lógica cognitiva como parte del proceso de entender el mundo de una determinada sociedad.

5. El esquema-imagen

Es en este punto donde se introduce el esquema-imagen referido en la figura 12, concerniente a la identidad representada como un círculo dentro de una caja representativa de una condición/situación, mostrado en 3.1. Se colocan distintos adjetivos (u otros complementos postverbiales pertinentes para el nivel) y se invita a los aprendientes a colocar el adjetivo correcto en el espacio correcto, ya sea una identidad o una condición. Como se dijo antes, el punto de esta actividad es marcar la lógica en la elección del verbo adecuado, así como la alternancia posible. Factores como la variación dialectal encuentran una explicación viable en algunos casos como el ya mencionado *joven* o *fácil*, que son interpretados tanto en términos de identidad como de condición, salvo que unos dialectos priorizan una visión mientras que otros la otra. A continuación, se muestra un ejemplo del ejercicio aplicable en el aula.

Figura 19

Esquema-imagen identidad vs. condición aplicable en el aula.



Se recomienda que este esquema-imagen ocupe un lugar prioritario en el aula de clase, especialmente en niveles A, donde los estudiantes ocasionalmente puedan llevar en notas del tipo *post-it* adjetivos (u otros complementos postverbiales de *ser/estar*) y colocarlos en el lugar pertinente tras discutirlo con sus compañeros.

6. Ejercicio de refuerzo

Se invita a continuar con un rellenado de blancos donde el aprendiente deba elegir entre uno y otro verbo. Es importante, si se trata de niveles donde el pretérito ya es conocido, implementarlo durante la producción de las frases. En la figura 20 aparece un ejemplo de ejercicio de rellenado de blancos.

Figura 20

Ejercicio de rellenado de blancos prototipo

¿ROMA FUE O ESTUVO UN GRAN IMPERIO?

1. Australia ____ una isla en el pacífico.
2. En un mes va a nacer el bebé de Jorge. El bebé ____ un niño según la doctora.
3. Ana ____ muy cansada porque hizo mucho ejercicio.
4. Mi casa de la infancia ____ al lado de un campo de futbol.
5. Roma ____ la ciudad más poderosa del mundo antiguo.
6. Hoy yo ____ triste. Creo que necesito algo para animarme.
7. Ayer yo ____ más contento, pero ahora ____ deprimido.

Actividad de refuerzo: Completa las frases con **ser** o **estar** en el tiempo y persona correcta.

(Preguntar al estudiante el porqué de su respuesta)



7. Actividad de creación

Se sugiere proporcionar una actividad de producción además del rellenado de blancos. Quizá, por ejemplo, realizando un texto para describir la identidad y condición de un sujeto en una fotografía. En caso de que el nivel lo permita, se anima a implementar imágenes del pasado para provocar la producción en aquel tiempo. En la siguiente figura aparece un ejemplo.

Figure 21

Actividad de producción escrita.

es... y está ...

!

Actividad creación: Escribe un pequeño texto sobre los sujetos en la imagen: su identidad, su situación y su localización

8. Actividad final oral

Se sugiere proporcionar una actividad final de producción oral para que los estudiantes sean capaces de implementar lo aprendido sin tener la expectativa de hacerlo, lo que sucede en los ejercicios de rellenado de blancos. Esta debe vincularse al resto de la unidad sobre la que se ha depositado la propuesta didáctica *ser/estar* de la GC aquí ofrecida.

Al no tener un contexto explícito en este trabajo, pues la intención es que la propuesta didáctica tenga viabilidad para ser implementada en compaginación con distintos programas educativos, no se tiene una sugerencia clara para la creación de esta actividad. Sin embargo, se ofrece una de carácter genérico solo como medio de ejemplificación.

A los estudiantes se les pide que lleven al aula de clase una fotografía de una persona u objeto de su agrado. Deben utilizar la imagen para mostrarla al grupo al tiempo que describen las cualidades identitarias del sujeto en la imagen, así como las condiciones en las que se encuentra.

Algunas consideraciones finales

Hasta aquí se ha planteado una propuesta didáctica general que, creemos, puede ser implementada en distintos niveles. Nuestro principal argumento es la utilización en clase del esquema-imagen de la figura 12, donde se distingue entre identidad y condición para saber cuál verbo se necesita en cada caso.

Es necesario aceptar que el principal foco de la propuesta didáctica se centra en la comprensión de la distinción entre los verbos, así como en la intención del hablante para ayudar al aprendiente a producir sus propias construcciones a partir de su intención y perspectiva. Quizá por esta focalización, resulta que no se cuenta con ejercicios de reconocimiento de la estructura al interpretar la perspectiva de otros hablantes o situaciones. Motivo por el cual el paquete didáctico carece de actividades situadas en un contexto comunicativo donde el aprendiente tenga que reconocer el uso más favorable según la situación, por ejemplo, a través de conversaciones entre dos personajes. En posteriores estudios o elaboración de paquetes didácticos se invita a incorporarlos.

Es importante precisar que hacer solo la propuesta resulta insuficiente para las intenciones del presente trabajo. Por lo que se consideró necesario llevarlo a un pilotaje real con alumnos aprendientes de ELE. En el siguiente capítulo, se explican las condiciones en las que dicho pilotaje fue realizado y los resultados obtenidos.

CAPÍTULO 4

Planteamiento del pilotaje

4.1 El proceso

Es crucial recordar que, como se mencionó en el capítulo 3, la principal propuesta didáctica de este trabajo es el esquema-imagen de la figura 12, donde se coloca un círculo que representa la *identidad* dentro de una caja que, a su vez, representa las *condiciones/situaciones*, esquema utilizado para que los aprendientes coloquen de manera gráfica complementos postverbales en el lugar más apropiado —algunos de los cuales pueden ocupar ambas plazas—, los complementos situados en la caja serán combinados con *estar* mientras que los que se hallen dentro del círculo de *identidad* serán vinculados a *ser*. Es por ello que, creemos, la propuesta puede ser llevada a distintos niveles, pero será trabajo del profesor graduar la dificultad de los tiempos, los elementos y los complementos postverbales utilizados.

Debido a lo anterior, la propuesta didáctica empleada en los grupos experimentales de cada sección resulta en una estructura similar, aunque la complejidad de las producciones de los aprendientes es distinta, según el nivel. A continuación, se dedica un apartado para el reporte de la ejecución de la propuesta didáctica en cada uno de estos grupos; posteriormente, se destina un espacio a contrastar las puestas en escena de la propuesta.

4.2 Primera Sección: Estudiantes HNN en una sede no hispana, Edimburgo

El pilotaje fue albergado por la Universidad de Edimburgo bajo la tutoría del Dr. Carlos Soler, director del departamento de Español, Portugués y Estudios Latinoamericanos de la Escuela de Literatura, Lenguas y Cultura, durante el mes de octubre del 2023 de manera presencial.

Se optó por contar con dos grupos de estudio, uno perteneciente al nivel A1 del MCER, mientras que el otro, al B1. Al primero se le llamará en adelante Grupo Experimental A1 (S1GEA1), el segundo será nombrado Grupo Experimental B1 (S1GEB1). Estos grupos están conformados por estudiantes adscritos a la Univer-

sidad de Edimburgo en cursos regulatorios, cuyo rango de edad va de los 17 a los 20 años. Son jóvenes de diversas nacionalidades con distintas primeras lenguas, aunque la mayoría son británicos de lengua materna inglesa.

El docente a cargo de ejecutar la propuesta didáctica fue el mismo que presenta este trabajo. La realizó en una hora-clase para cada grupo. El SIGEB1 tuvo que ser dividido en dos días por cuestiones logísticas, donde a una mitad del curso se le impartió el día miércoles 18 de octubre de 2023 y a la otra parte, el lunes 30 de octubre del mismo año. El SIGEA1 recibió la clase el 13 de octubre.

Tras la impartición de la propuesta didáctica, se les otorgó a los estudiantes un formulario de Google —adecuado a cada nivel— a modo de evaluación de su adquisición de la alternancia de *ser* y *estar*, el cual será abordado en el siguiente capítulo. En este punto es importante destacar que tal formulario fue presentado como un procedimiento opcional voluntario para los aprendientes, por lo que su participación estuvo sujeta a su voluntad y disponibilidad.

En el siguiente apartado, se redacta un reporte sobre la ejecución de la propuesta didáctica tanto en SIGEA1 como en SIGEB1. Además, se agregan algunas imágenes del material visual utilizado.

4.2.1 Sección 1: Grupo Experimental A1

El SIGEA1 estuvo conformado por 28 alumnos: 10 hombres y 18 mujeres. Se trató de un grupo con distintas lenguas maternas; 21 aprendientes compartían la primera lengua del inglés, 3 del árabe, 1 ucraniano, 1 ruso, 1 polaco y 1 cantonés. El pilotaje se llevó a cabo el día viernes 13 de octubre en las instalaciones de la universidad. Se utilizó una presentación de PowerPoint como apoyo visual.

Para el presente trabajo era de vital importancia evaluar si la distinción *ser/estar* abordada desde esta postura resultaría demasiado filosófica para el entendimiento del grupo. Así mismo, la propuesta ejecutada enfatiza la explicación central (identidad vs. condición) y el implemento del esquema-imagen. Al final se recogieron ejercicios de rellenado de blancos muy específicos en el contraste de la alternancia.

La hora-clase de trabajo con el SIGEA1 fue de 50 minutos; por ende, se redujeron los ejercicios planteados en un principio, pertenecientes a los momentos 7 y 8 expresados en el capítulo 3. De igual manera, la operatividad de algunas actividades fue ligeramente modificada en aras de optimizar el tiempo en el aula; un ejemplo de estos cambios es que ejercicios pensados en un comienzo para realizarse en pareja fueron resueltos de manera grupal.

Como primer paso, el Dr. Carlos Soler introdujo al docente-ejecutor (DE) de la propuesta, ello con el afán de que los estudiantes no se sintieran extraños ante un agente externo a la clase habitual. El DE completó la presentación diciendo

información breve sobre sí mismo. Después, prosiguió con enunciar el objetivo comunicativo, *describir identidades y condiciones*, y el objetivo gramatical, *ser y estar*.

El DE comenzó con el primer momento de la propuesta didáctica a través de la pregunta «¿cómo está/s?», generando respuestas que involucraban estados físicos y emocionales. Cambió de estudiante un par de ocasiones antes de preguntar: «¿Cómo es (algún compañero)?». Apoyó con sugerencias cuando los estudiantes mostraban desconcierto; estas sugerencias fueron gesticulares o mediante pronunciación de adjetivos posibles. Al principio, los estudiantes se mostraron tímidos para responder, pero poco a poco comenzaron a ser más creativos. El profesor también preguntó «¿Cómo soy?» y «¿cómo estoy?» y ayudó con movimiento gestual a obtener respuesta del tipo *sentado* o *parado*.

El DE inauguró el segundo momento de la propuesta a través de la pregunta «¿a quién le gusta el café?», pidiendo que levantaran la mano con un gesto. Aseguró que a él le encantaba y procedió a realizar el ejercicio concerniente. Ayudó con el primer adjetivo identitario del café. Incitó a responder con preguntas directas a algunos, pero también pidió participación en general con gestos. Tras enlistar las características identitarias del café, le fue requerido al grupo hacer lo mismo con la imagen de un perro cachorro, mostrado en la figura 22. La elección del cachorro se produjo con la intención de conectar con la sensibilidad del grupo.

Figura 22

Actividad II perteneciente al momento 2 de la propuesta didáctica S1GEA1

¿CUÁLES SON LAS CARACTERÍSTICAS DE ESTE ANIMAL?



Actividad II: el animal de esta imagen tiene características identitarias, ¿podrías decir algunas por favor?

En este punto, los estudiantes estaban más preparados para hacer frases completas. Cuando no lo hacían, el docente la requería de manera explícita. La participación era más generalizada para este momento de la clase. El tercer momento de la propuesta fue realizado en una tónica similar que la del segundo.

El cuarto momento de la propuesta, perteneciente a la explicación de la dicotomía a través del esquema de boxeo de *Rocky Balboa vs. Ivan Dragon*, fue recibido de manera hilarante. El DE procedió a realizar la pregunta «¿Dónde estás?» y sus símiles; se obtuvieron las respuestas esperadas, con lo que el DE vinculó el significado de *estar* a *GPS*. Siguiendo las indicaciones del momento cuatro, el DE realizó la pregunta «¿Quién eres?» a distintos estudiantes. La primera respuesta obtenida fue «una mujer inglesa»; el docente hizo énfasis en que eso se trataba de género y nacionalidad, por lo que no respondía al cuestionamiento. El siguiente aprendiente también proporcionó respuestas relacionadas con el género, nombre y algunas características de corte físico. Una estudiante expresó en voz alta: «*It's philosophy*», lo que demuestra que el objetivo se estaba alcanzando. El DE aceptó la dificultad de la respuesta.

Utilizó la pregunta «¿cómo estás?» para obtener estados físicos y emocionales. Tras ello, continuó con lo sugerido por el cuarto momento de la propuesta, con lo cual mostró la relación *estar=GPS*, *ser=identidad* y *estar=condición/situación*.

Es de destacar que durante esta parte, el DE preguntó a uno de los estudiantes «¿cómo está (un compañero)?»; este respondió «él es bien». El docente cuestionó si *bien* se trataba de una condición o una identidad; el estudiante aseguró que condición, pero continuó con el error gramatical. Es notable que otro alumno procedió a explicarle en inglés la diferencia, mostrando un entendimiento de la dicotomía.

Durante el quinto momento, concerniente al uso del esquema-imagen, siendo el eje central de la propuesta que resume el planteamiento teórico, se puso especial atención. Se les concedió un breve tiempo para que lo pensaran y se hizo especial énfasis en los que pueden ser tanto situaciones/condiciones como identidades. El grupo reaccionó positivamente a la idea de que «joven» es tanto una condición como una identidad, por eso cuando se les preguntó si era «*ser*» o «*estar*» la opción correcta, tras un breve momento de duda, el docente pidió que levantaran la mano quienes optaban por *estar*, luego quienes por *ser*, obteniendo más o menos la misma participación. Cuando se pidió que levantaran la mano por «los dos son posibles», la totalidad del grupo lo hizo. Posteriormente, el adjetivo «muerto» fue aceptado rápidamente como una condición sin problemas por el grupo.

El sexto momento comenzó, este concerniente a la actividad de cierre propuesta por cinco frases de rellenado de blancos donde el alumno debe elegir entre ambos verbos para completar los espacios. Las frases incluían construcciones

donde se esperaba el uso de *estar* con el adverbio temporal *siempre*, y el uso de *ser* con *ahora*, esto para generar un contraste con cualquier supuesto previo de temporalidad. La actividad fue realizada en pequeños grupos formados de manera autónoma por los estudiantes. Se escuchó a uno de ellos discutir con otros argumentando que cierta frase contaba con la idea de permanencia. Es aquí cuando el DE intervino al grupo entero para lanzar la premisa: «nadie habla de permanente o temporal». Se puso el ejemplo de condiciones permanentes como la enfermedad de la tiroides, se argumentó con que Tokio está en Japón permanentemente y se le preguntó al estudiante si él era la misma persona ahora a sus 19 años que hace 10 años; la respuesta fue negativa, así demostrando que las identidades cambian. Finalmente, se revisó de manera general el ejercicio; el primer participante en responder en voz alta cometió un error al responder el inciso 1 con la frase *Australia está una isla en el Pacífico*, parte del grupo mostró desaprobación. El docente preguntó si *una isla en el Pacífico* era la locación de Australia o la identidad. El consenso fue identidad, entonces el grupo en mayoría leyó en voz alta *Australia es una isla en el Pacífico*. A continuación, se muestra el ejercicio realizado:

Figura 23

Ejercicio rellenado de blancos S1GEA1

¿ROMA ES O ESTÁ UNA GRAN CIUDAD?

Actividad de refuerzo: Completa las frases con **ser** o **estar** en el tiempo y persona correcta.

- Australia ____ una isla en el pacífico.
- Ana siempre ____ muy cansada porque siempre hace mucho ejercicio.
- Mi casa de la infancia ____ al lado de un campo de futbol.
- Nosotros ____ muy buenos amigos ahora.
- Hoy yo ____ triste, pero normalmente ____ muy feliz.



El DE agradeció a la clase y la dio por concluida. Es notable el hecho de que los aprendientes partieron mientras discutían sobre las identidades y las condiciones de diferentes objetos. La distinción de la dicotomía parece ser bien recibida por los aprendientes de este grupo.

4.2.2 Sección 1: Grupo Experimental B1

Se mencionó antes que el SIGEB1 tuvo que ser dividido en dos secciones en distintos días por motivos logísticos. En el presente apartado, se da cuenta de la ejecución de la propuesta didáctica en ambas, por lo que se resaltarán particularidades y distinciones de relevancia en caso de haberlas.

Antes de adentrarse en la relatoría, es importante destacar las especificaciones que comprende el SIGEB1, para ello se separará la información de la parte que recibió la clase el miércoles 18 de octubre y la del 30 del mismo mes. La primera recibe la denominación SIGEB1-M y la segunda, SIGEB1-L. SIGEB1-M contó con tres mujeres de entre 18 y 20 años de primera lengua inglesa; a su vez SIGEB1-L fue compuesto por 2 aprendientes masculinos y 3 femeninos en el mismo rango de edad y de la misma L1. El hecho de que compartan la misma primera lengua es un suceso circunstancial producto de la conformación del grupo escolar.

Ambas secciones iniciaron con la introducción de la Dra. Helena González, titular de los grupos, con la intención de que no fuese extraña la presencia del DE ajeno al curso corriente. En *pro* de la investigación, se optó por agregar una prefase a los momentos establecidos en el capítulo 3. En el caso de SIGEB1-M se otorgó un ejercicio de rellenado de blancos con una actividad del nivel A, esto pensado para encontrar dificultades exportadas desde niveles previos; sin embargo, el ejercicio no proporcionó datos relevantes en este aspecto y fue desestimado; en su lugar, el SIGEB1-L recibió un ejercicio de acorde a su nivel. La intención fue responderlo de manera grupal para, posterior a la sesión, volver a revisarlo en conjunto. Se obtuvieron un par de respuestas erróneas, pero en su mayoría fueron contestadas de manera correcta.

El DE procedió a dar inicio a la clase anunciando los objetivos de la sesión. De nueva cuenta, el objetivo comunicativo fue *Describir identidades y condiciones*, mientras que el gramatical, *ser y estar*.

El momento uno comenzó. Se presentó una diferencia de actitud inicial entre los grupos: mientras que el SIGEB1-M se mostró tímido en un comienzo para posteriormente ser más interactivo, el SIGEB1-L se manifestó participativo desde el comienzo. Se presentó en ambos casos una ligera confusión cuando se cambió de la pregunta «¿cómo estás?» a «¿cómo eres?». La confusión corría en el sentido de responder estados anímicos a la pregunta «¿cómo eres?», el DE puntualizó con la expresión: «¿cómo eres?, no ¿cómo estás?»

Al igual que en la clase impartida a A1, el DE ayudó en todo momento con gesticulación para orientar la respuesta hacia estados o elementos identitarios según fuesen requeridos. Llama la atención que tanto el grupo de nivel A1 como el del B1 presentaban falta de vocabulario en los mismos tipos de estados, como *parado(a)* o *de pie*.

El segundo momento (la apertura de *ser*) fue enlazado a través de la aceptación del DE por su gusto personal por la bebida café. Se procedió entonces a requerirles a los aprendientes que proporcionaran más elementos identitarios. Es de resaltar que la primera respuesta otorgada fue un SP del tipo *para tener energía*. Ambos subgrupos proporcionaron la cualidad *caliente*, pero fue puesta en duda por los propios estudiantes al instante. El DE reconoció la posibilidad del adjetivo para ser entendido en términos de característica identitaria o no, dependiendo de la perspectiva del hablante.

El DE introdujo el segundo ejercicio del segundo momento, perteneciente al gato Félix —de quien se deben proporcionar elementos identitarios—, anunciando el fallecimiento del animal por ingerir café. Al ser un ente muerto, el grupo necesitó frases en pasado para contestar. Las respuestas obtenidas fueron las esperadas.

En el tercer momento de la propuesta (apertura de *estar*) resalta que los aprendientes proporcionaron respuestas variadas que comprenden el uso del gerundio, locaciones, posturas físicas y emocionales. Un estudiante proporcionó la respuesta *sociable* como situación posible de un gato, pero el DE preguntó si tal adjetivo resultaba una situación o un elemento identitario; el estudiante optó por lo segundo y cambió su contestación.

Se introdujo la explicación recomendada en el quinto momento de la propuesta. Se hizo acopio de la presentación estilo pelea de boxeo y también fue recibida con humor. Se ejecutó la actividad tal como es recomendada: primero la pregunta «¿dónde estás?» para obtener respuestas locativas que serán llevadas a locaciones más generales o particulares según sea el caso. Con ello, se vinculó a *estar* con la idea de *GPS* y los aprendientes manifestaron explícitamente su acuerdo. Se utilizó la pregunta «¿quién eres?» para generar respuestas identitarias. De la misma manera que los estudiantes A1, estas fueron encaminadas hacia nombre, género, ocupación y características externas e internas. De nueva cuenta, fueron rechazadas por el DE tachándolas de insuficientes. Los estudiantes en esta ocasión volvieron a expresar la dificultad de la pregunta y sus implicaciones filosóficas. El docente-ejecutor hizo notar que «nombre, nacionalidad, género, ocupación» son parte de una misma cosa, más grande. Se esperó que los estudiantes propusieran «identidad», pero eso no pasó. En cambio, se dio el concepto «alma» y «personalidad»; se aceptaron para después proponer «identidad» por parte del docente. Se procedió entonces a través de la pregunta «¿cómo estás?» a vincular *estar* con *condición/situación*.

El momento cinco (el esquema-imagen) fue realizado con tiempo suficiente para generar una discusión en pequeños grupos de trabajo, así como en general. De nuevo, hubo discusión sobre *casado*; algunos aprendientes sostenían que se trataba de una identidad, otros que era una condición; una sola estudiante afirmaba

que eran las dos. Se les mostró con esto la elección del hablante. Por cuenta propia asumieron «Joven» como ambas posibilidades; se les hizo consciente de la perspectiva dialectal distinta en España y en México. Establecieron *muerto* como condición, pero debatieron sobre el tiempo de duración. Aquí el profesor argumentó que el tiempo es irrelevante. Se cuestionó a uno de ellos si era la misma persona que hace diez años, y con ello se mostró que las identidades pueden cambiar. Se ejemplificó con la enfermedad de la tiroides para una condición permanente. Tuvieron problemas para clasificar *feliz* también, pero estuvieron de acuerdo en que es posible colocarlo en ambos espacios cuando el docente explicó que uno se refería a un «Juan en estado de feliz», a la vez que el otro, a «la felicidad como parte de Juan», por lo que ambas son distintas. Los estudiantes esbozaron explícitamente su comprensión.

Tras esta actividad se cerró la sesión en SIGEBI-M revisando el ejercicio realizado al inicio de la clase perteneciente al nivel A. Se les cuestionó en la actividad cuando usaban *estar* con «siempre» o *ser* con «ahora»; la respuesta dada fue la esperada, «no importa lo temporal» o «es identidad». Con lo que se muestra éxito en la vinculación de los conceptos.

El SIGEBI-L cerró con la realización del ejercicio mostrado a continuación. Fue realizado de manera grupal con una respuesta 100 % correcta. El DE cuestionó a los aprendientes por el motivo de la elección entre ambos verbos. La contestación involucró conceptos como *identidad/condición*. El DE puso especial atención en las frases que cuentan con adverbios temporales como *siempre* y *ahora*.

Figura 24
Ejercicio de cierre B1

¿ROMA FUE O ESTUVO UN GRAN IMPERIO?

1. En un mes va a nacer el bebé de Jorge. El bebé _____ un niño según la doctora.
2. Ana _____ muy cansada porque hizo mucho ejercicio.
3. Mi casa de la infancia siempre _____ llena de niños porque todos mis amigos iban.
4. Roma _____ la ciudad más poderosa del mundo antiguo.
5. Hoy yo _____ triste. Creo que necesito algo para animarme.
6. Ayer yo _____ más contento, pero ahora _____ deprimido.

Actividad de refuerzo: Completa las frases con **ser** o **estar** en el tiempo y persona correcta.



El docente-ejecutor agradeció la participación de los aprendientes y a la docente habitual por el tiempo permitido y cerró la sesión. Hasta aquí se ha realizado una recopilación del pilotaje desarrollado en aprendientes del español en el nivel B1. Resulta importante destacar que los aprendientes tienen poco tiempo de haber iniciado el nivel, por lo que, desde luego, su desarrollo no es homogéneo y aún quedan huecos habituales de niveles previos, como es el caso de vocabulario en las características externas e internas de personas y estados físicos posicionales.

4. 3 Sección 2: Aprendientes surcoreanos en estado de inmersión en México

La sección 2 fue realizada bajo el cobijo de la Universidad de Guadalajara durante febrero del 2024. Esto con ayuda del Centro de Investigación y Certificación del Español como Lengua Extranjera y Materna (CICELEM), en especial a la supervisión de la Dra. Irma Angélica Bañuelos y la Mtra. Gabriela Camberos, quienes guiaron los pasos del investigador que escribe estas líneas.

Se optó por realizar esta segunda sección del estudio empírico de campo debido al interés de la investigación por comparar la ejecución de la propuesta didáctica con un grupo de aprendientes que compartiesen la misma cultura en un estado de inmersión. Se eligió el nivel A2 por las mismas razones que antes se había elegido el nivel A1 y el B1; el nivel A2 es parte importante en la interiorización de las estructuras de *ser* y *estar* en la adquisición de los aprendientes. Además, se busca comparar el comportamiento de la propuesta de entendimiento y didáctica de tales verbos en distintos niveles.

La población de esta segunda sección estuvo conformada por 7 aprendientes del género femenino, situación fortuita debido a la composición de los grupos en la universidad sede del estudio. La población oscila entre los 20 y 23 años de edad. Todas comparten una misma lengua materna y son estudiantes del programa de intercambio entre la Universidad de SunMoon y la Universidad de Guadalajara. La propuesta didáctica fue ejecutada el día lunes 26 de febrero de 2024. Este grupo recibe el nombre clave: *Sección 2: Grupo Experimental A2 (s2GEA2)*.

Es importante destacar que este grupo tiene la particularidad de que ha estudiado durante largo tiempo español en su universidad de origen; sin embargo, según los propios criterios de la Universidad de Guadalajara, al llegar a México, cuentan con un nivel A2 en su mayoría. Sin embargo, por supuesto que el aprender/adquirir una lengua es un proceso no lineal, por lo que existen huecos diversos en el nivel previo y conocimientos adelantados de niveles posteriores.

4.3.1 Sección 2: Grupo Experimental A2 (en estado de inmersión)

La sesión se llevó a cabo conforme a los momentos establecidos en la propuesta didáctica establecida en el capítulo 3, eliminando los últimos dos momentos por cuestión de tiempo. El material fue adecuado a la descripción de personas para asemejarse al tema concerniente a las clases habituales.

En este caso, los aprendientes y el CE habían tenido la oportunidad de conocerse antes, motivo por el cual no se requirió una introducción por parte del docente habitual. Tras el pilotaje realizado en la sección 1, se concertó con el comité tutorial la importancia de colocar un *test de saberes previos sobre ser/estar* al inicio de la sesión. Este *test* no fue revisado durante la clase, pues su realización fue con fines de control para el investigador.

Posteriormente, el CE anunció el objetivo comunicativo de la sesión, *Describir identidad y condición de personas y cosas*, y el objetivo gramatical, *ser y estar*. El profesor comenzó con el momento 1 de la propuesta didáctica, iniciando así con la pregunta «¿cómo estás?». La acción se repitió en un par de ocasiones y se hizo apoyo gestual a las aprendientes para que las respuestas fueran más variadas que solo «bien»; se hizo apoyo gestual para obtener respuestas del corte «sentado» o «parado». Se procedió entonces a realizar la pregunta «¿cómo eres?», la estudiante cuestionada se sorprendió por la pregunta y necesitó el apoyo de una compañera, así como de gestos del profesor, para indicarle que se le requerían características físicas o emocionales del tipo «alta», «delgada». Se continuó con el momento; el CE generó respuestas variadas con distintos adjetivos a través del apoyo gestual. Con ello, las estudiantes comenzaron a relajarse y a ser más participativas.

El CE comenzó entonces el momento 2, perteneciente a la apertura de *ser*. De igual manera que en la sección 1, se utilizó el gusto por el café como medio de enlace entre los momentos. Durante esta actividad, las estudiantes proporcionaron algunas características identitarias de la bebida, pero fueron poco participativas. Una estudiante mencionó «caliente o frío» y entonces el grupo concordó que no era una respuesta apropiada. El docente agregó «para tener energía». Se les pidieron frases completas y fueron otorgadas con facilidad.

En la siguiente actividad del momento 2, se utilizó la imagen de una persona en lugar de un animal (como había sido en la sección 1), esto con el fin de emparejar la sesión con las clases del curso corriente. Las aprendientes, en pareja, debían proporcionar las características identitarias de una persona. Se obtuvieron frases completas como respuesta de manera correcta y apropiada. En la figura 25 se muestra el ejercicio realizado.

El momento 3, perteneciente a la apertura de *estar*, se hizo conforme a lo establecido. Con el café, de nueva cuenta el grupo se mostró un tanto tímido en las respuestas; solo proporcionaron «caliente», «frío» y «dulce»; el profesor apoyó

gestualmente para obtener la respuesta «en la mesa» o «en la ropa». Se realizó de manera grupal la siguiente actividad conforme a las posibles condiciones de una persona. Las respuestas fueron vastas, tanto físicas como emocionales.

Figura 25
Actividad II del momento 2 S2GEA2

¿CUÁLES SON LAS CARACTERÍSTICAS DE ESTA PERSONA?



Actividad II: La persona de esta imagen tiene características identitarias, ¿podrías escribirlas por favor?

(Actividad con un compañero)

Frases completas de las características identitarias

Figura 26
Actividad 2 del momento 2 S2GEA2

LAS SITUACIONES/CONDICIONES DE UNA PERSONA



Actividad IV: Escribe y comenta las situaciones/condiciones posibles de una persona

(Actividad con un compañero)

Se procedió entonces a la explicación propuesta. Al igual que en los grupos de la sección 1, se presentó *ser vs. estar* como una pelea de box, lo que también en esta ocasión fue recibido con humor. Se realizó la explicación a través de las preguntas sugeridas. Causó humor cuando se les pedía respuestas más grandes a las locaciones proporcionadas por los estudiantes como respuesta de «¿dónde estás?». Estuvieron de acuerdo con la definición de *estar* mediante la vinculación con el concepto de *GPS*. La pregunta «¿quién eres?» obtuvo como primera respuesta «hija de mi madre», lo que causó humor. El docente aceptó que eso era solo una relación y repitió la pregunta. Se obtuvieron respuestas vinculadas a la ocupación y nacionalidad. La siguiente estudiante cuestionada respondió el nombre; el docente repitió la desestimación y continuó interrogando. Con humor, el grupo admitió que era muy difícil responder, que era una pregunta «muy grande». El docente hizo notar que era una pregunta difícil porque era muy filosófica. Cuando preguntó qué era el nombre, la ocupación, la nacionalidad, las características internas y externas como parte de un algo más grande, se obtuvo la respuesta «yo». El docente lo tomó como válido y lo cambió por «identidad». Hubo una reacción general positiva. Se utilizó la pregunta «¿cómo estás?» para introducir *estar* con condiciones/situaciones tal como marca el momento 4 de la propuesta. Se obtuvieron respuestas variadas y se vincularon a condiciones o situaciones.

En la imagen de los elementos identitarios habituales en personas, el docente enfatizó que no es necesario memorizarlos, que todo es identidad. Aclaró que algunas cosas pueden ser distintas en diferentes culturas.

El esquema-imagen del momento 5, pieza central y fundamental de la propuesta aquí presentada, fue realizado en parejas. En esta ocasión, se agregó apoyo visual para facilitar la comprensión de los complementos postverbales en los aprendientes (así se muestra en la figura 27). Hubo debate sobre la temporalidad de algunos conceptos. El profesor hizo notar que nadie había hablado de tiempo, que era un concepto no relevante para la actividad, pues lo que debía ser enfocado era si tal concepto se interpreta como una identidad o una condición/situación. Una parte del grupo clasificó «muerto» en ambos lugares, «casado» fue visto por el grupo solo como condición y «viejo» solo como identidad; el docente tuvo que corregir desde la visión hispana. «Imposible» fue comprendida como condición.

El momento 6, perteneciente al rellenado de blancos, fue realizado de manera individual y, posteriormente, fue revisado de manera grupal. Las frases utilizadas contenían algunas preguntas trampas donde se colocó algún adjunto de tiempo como *siempre* en condiciones o *temporalmente* en oraciones que describen identidad. El CE utilizó uno de los primeros para reafirmar la explicación. En una oración, donde se requería *estar* con el uso del adjunto de tiempo «siempre», enfatizando este adjunto. La estudiante que respondía cambió, entonces, su respuesta

en primera instancia correcta por *ser*. Cuando el CE preguntó el porqué, ella dijo «porque permanente». Parte del grupo estuvo de acuerdo; otra parte manifestó

Figura 27

Esquema-imagen utilizado en el momento 5 de s2GEA2, acompañado de imágenes los conceptos postverbales.

IDENTIDADES O SITUACIONES

Actividad V: coloca el adjetivo o palabra en el lugar correcto. Luego haz frases completas

Identidad

Situación/condición

Algunos pueden ser ambos

Mi amigo cantando

Casado(a) Rubio(a)

Parado(a) Inteligente

Cansado(a) Muerto(a)

Alto(a) Imposible

Vivo(a) Viejo

Feliz Mexicano(a)

Figura 28

Ejercicio relleno de blancos momento 6 s2GEA2

¿ROMA FUE O ESTUVO UN GRAN IMPERIO?

Actividad de refuerzo: Completa las frases con *ser* o *estar* en el tiempo y persona correcta.

1. Japón ____ una isla en el océano pacífico.

2. Juan antes ____ estudiante, pero ahora ____ profesor.

3. Ana siempre ____ muy cansada porque hace mucho ejercicio.

4. Andrea va a ____ enferma de la tiroides para siempre.

5. Seúl ____ la capital de Corea del Sur.

6. Solo temporalmente, yo ____ el profesor de español.

7. Tú siempre ____ hablando, por eso siempre ____ perdido en la clase.

¡ROMA FUE O ESTUVO UN GRAN IMPERIO?

que no lo estaba debido a que se trataba de una condición. El docente aprovechó la situación para reafirmar que «permanente y temporal» no son importantes. Enfatizó con la pregunta «¿tú eres la misma persona ahora que hace diez años?» para mostrar que las identidades cambian. Y, dado que no conocían la palabra *tiroides*, el docente utilizó la enfermedad derivada del virus VIH para ejemplificar condiciones permanentes. En las siguientes oraciones trampa, el profesor-ejecutor volvió a hacer énfasis en «permanente» cuando se necesita «estar»; se obtuvo la respuesta deseada «no es importante». Mismo caso cuando el CE enfatizó «temporalmente» en una respuesta con *ser*; la estudiante contestó «no importa». En la figura 28 se muestra el ejercicio de rellenado de blancos utilizado.

La sesión cerró con el agradecimiento del CE y la promesa de una pequeña tarea en el futuro para ayudarles, introduciendo así la eventual *prueba práctica* para la investigación como un simple método de práctica y no una evaluación.

4.4 En contraste

Tal como se comentó antes, se consideró pertinente poner en práctica mediante un pilotaje la propuesta didáctica en distintos niveles. La justificación recae en el hecho de que la explicación a través del esquema-imagen **identidad/condición** puede ser de utilidad tanto en los niveles A como en los B del MCER. Este pilotaje cruzado permitió llevar a cabo un seguimiento del comportamiento de la propuesta en diferentes etapas de la adquisición-aprendizaje de la lengua meta.

Preocupaba a este trabajo que la interpretación de *ser* como *identidad* resultase demasiado filosófica para estudiantes principiantes; sin embargo, se comprobó que esto no es así. El hecho de que no conozcan las palabras necesarias en la LM para llevar a cabo conversaciones de filosofía profunda no quiere decir que no sean capaces de razonar al respecto. Cada grupo logró reconocer de alguna manera el valor prototípico de *ser* a pesar de nombrarlo de distintas maneras: «identidad», en el S1GEA1; «alma», en S1GEB1; y «yo», en S2GEA2. De hecho, el docente-ejecutor percibió una mayor apertura al concepto de *identidad* como significado de *ser* mientras más bajo el nivel de dominio de la lengua, de tal manera que el nivel A1 se mostró más abierto que el A2 y a su vez el A2 que el B1. Estos últimos opusieron una mayor resistencia para desprenderse de la cuestión de permanencia inferida de las cualidades inherentes.

Es interesante destacar que en los tres grupos se presentaron discusiones internas entre los miembros sobre el uso y significado de los verbos. En los tres casos, se registraron ayudas en su lengua en común para reconocer vocabulario, pero, más importante aún, para corregir o explicar a un compañero.

El S2GEA2 conformado por coreanas en estado de inmersión tuvo una mayor facilidad para aceptar condiciones permanentes que los grupos compuestos en su

mayoría por anglosajones; quizá esto se deba a una similitud en su lengua materna al existir dos verbos distintos que cubren algunas de las acepciones de *ser/estar*.

Ambos GE en la sección 1 —y por momentos el de la sección 2— comparten cierta dificultad para asimilar situaciones o condiciones de carácter permanente. Como es lógico, presuponen que todas las condiciones resultan transitorias en el tiempo; a este respecto, resultó oportuno proporcionar ejemplos de condiciones permanentes para romper con la estructura preestablecida. Por otro lado, los dos SIGE aceptaron con facilidad la posible temporalidad de *las identidades*. Es quizá este punto el más relevante encontrado en la práctica. En este trabajo se considera que es vital para la adquisición de la alternancia posible desvincular al verbo *ser* de la idea de *permanencia* o *mayor extensión temporal*. A diferencia de lo expresado por Calero (2017), quien propone poner el foco de atención sobre *estar* pues considera que todas las culturas son capaces de entender *ser*, en esta investigación optamos por dedicar a ambos verbos la misma atención, pero focalizar la no permanencia de *ser*. Ello parece ayudar al entendimiento de los estudiantes y romper con supuestos previos.

La implementación del esquema-imagen y la explicación a través del recurso humorístico de la pelea de boxeo parecen funcionar tanto en el nivel A1, como en el A2 y el B1; sin embargo, los ejercicios utilizados previos y posteriores parecen encajar mejor con un perfil principiante o principiante alto más que con el intermedio, por lo que queda pendiente la tarea para la investigación de adecuar mejores ejercicios introductorios y de cierre en tal nivel.

También se notó una mejor interacción con los aprendientes al agregar imágenes descriptivas a los complementos postverbales del esquema-imagen con el fin de apoyar con el reconocimiento del vocabulario y la interiorización del contenido a los aprendientes. Así, los aprendientes pudieron interpretar visualmente el significado del complemento postverbal y no se vieron en la necesidad de recurrir a la traducción para comprender los significados.

Se puede decir, pese a la reducción de actividades, que la propuesta didáctica resultó aplicable con suficiente éxito en su ejecución. Esto parece ser porque los aprendientes pueden deslindarse de la memorización y recurrir a una dicotomía interna a partir de lo que desean expresar; su intención se vuelve más relevante que la regla gramatical como una simple estructura regente.

En el siguiente capítulo se revisan los resultados obtenidos en el formulario de Google a modo de examen de práctica para medir la capacidad de elección entre ambos verbos. Se pone especial atención en la elección adecuada cuando la alternancia es viable, ya sea en los casos de los diametralmente distintos, semidistintos o semiiguales.

CAPÍTULO 5

Resultados estadísticos

Durante el presente capítulo, se exponen los resultados estadísticos obtenidos en las pruebas realizadas tras la presentación de la propuesta didáctica en los distintos niveles a lo largo de ambas secciones. En primera instancia, se desarrollan los resultados recolectados en la sección 1, pertenecientes al pilotaje en la Universidad de Edimburgo con aprendientes de primeras lenguas distintos; posteriormente, se muestran los resultados del pilotaje realizado en la Universidad de Guadalajara con el grupo de aprendientes coreanos en la sección 2.

5.1 Sección 1

En este apartado, se muestra primero el ejercicio de cierre de clase realizado el mismo día de la sesión en SIGEA1 y SIGEB1; posteriormente, se da cuenta del formulario de Google utilizado como examen, el cual fue llamado *prueba de práctica* para alejar la presión propia de un examen de los estudiantes.

5.1.1 Ejercicio de cierre de clase

El SIGEA1 contó con 28 aprendientes, pero el ejercicio de cierre fue elaborado únicamente por 17 de ellos, lo que representa un 60.7 % de los participantes. El ejercicio fue entregado en una copia física con 5 frases que necesitaban ser completadas en 6 incisos utilizando *ser* o *estar*.²⁰ Los estudiantes recibieron la hoja al principio de la clase, mas no fue hasta el final de la misma que se les concedió el tiempo para contestar. Tras unos minutos, la actividad fue revisada de manera grupal. El DE les permitió obtener una foto del ejercicio respondido antes de recuperar las hojas. Sin embargo, no fueron devueltas todas las copias otorgadas, solo 17 de ellas.

El ejercicio evalúa la capacidad del aprendiente para elegir entre los dos verbos que aquí conciernen; por ende, se desestiman errores cometidos en la conjugación de los mismos, sea de persona o de ortografía. Esto debido a que lo que ocupa a la

²⁰ Véase figura 23 en el capítulo 4.

investigación es la dicotomía entre *ser/estar* a niveles cognitivos. La memorización de la conjugación se considera un problema menos relevante para los datos aquí recabados.

En los últimos dos incisos, pertenecientes a la frase 5 expresada en (85), llama la atención que se consiguió un 100 % de respuestas correctas. Si bien es cierto que la alternancia es posible en *normalmente soy/estoy muy feliz*, el número mayoritario de elecciones se inclina hacia el verbo *ser*, quizá por el adverbio previo *normalmente*. De los 17 participantes, 12 eligieron *ser* mientras que solo 5, *estar*. Lo que representa que un 29.4 % de los encuestados optaron por *estar* al tiempo que un 70.58 %, por *ser*.

85.

Hoy yo ____ triste, pero normalmente ____ muy feliz ____.

Las frases 2 y 3 (86ab) cuentan con un idéntico resultado de 15 aciertos y 2 errores, lo que representa un 88.2 % en respuestas correctas y un 11.76 % en incorrectas. La oración en *Mi casa de la infancia ____ al lado de un campo de futbol* muestra un evidente apego a la locación, lo que explicaría su alta cantidad de contestaciones correctas. Sin embargo, llama la atención que (86a) cuente con el adverbio *siempre* pero aun así la correcta elección de *estar* tenga tan altas cifras.

86.

- a. Ana siempre ____ muy cansada porque hace mucho ejercicio.
- b. Mi casa de la infancia ____ al lado de un campo de futbol.

La frase cuatro a completar, expresada en (87), contó con 10 aciertos y 7 elecciones erróneas, lo que representa un 58.82 % en respuestas correctas y un 41.17 % en incorrectas. Esto puede ser atribuible a la utilización del adverbio *ahora* que puede remitir a los aprendientes a una idea transitoria, pese a que *buenos amigos* se trata de un elemento identitario.

87.

Nosotros _____ muy buenos amigos ahora.

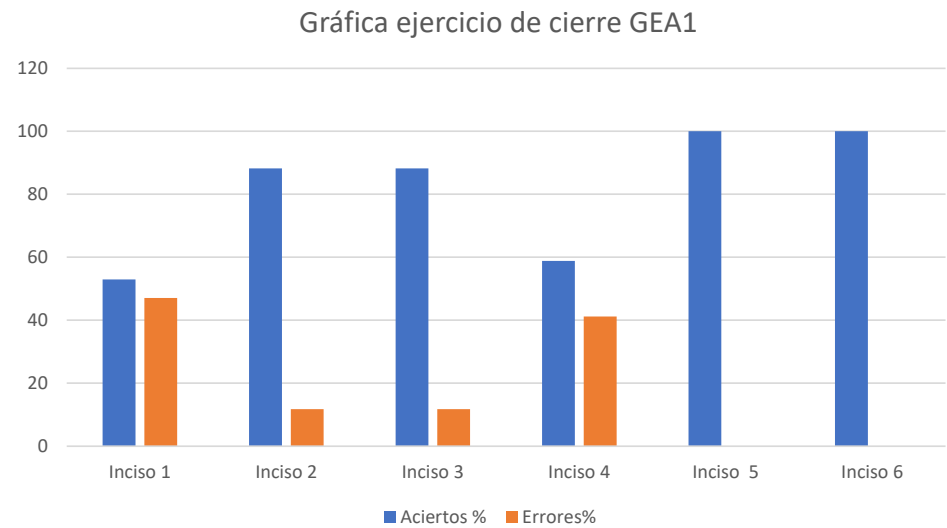
El primer inciso del ejercicio, expresado en (88), cuenta con el menor número de aciertos registrados en la muestra. De las 17, solo obtuvo 9 respuestas correctas, lo que representa un 52.94 %, mientras que registró un 47.05 % de elecciones incorrectas. Quizá esto se deba a una posible confusión en *una isla en el Pacífico* entendido como una locación geográfica y no como una identidad.

88.
Australia __ una isla en el Pacífico.

Es destacable en este ejercicio la utilización de *estar* por parte de los aprendientes aun cuando en las frases se encuentran adverbios de tiempo como *normalmente* o *siempre*. Parece así que los aprendientes fueron capaces de identificar una condición de carácter permanente —o de mayor extensión temporal— como tal. Sin embargo, llama la atención que uno de los incisos con mayor grado de equivocaciones sea el mostrado en (88), donde aparece un sustantivo del tipo lugar apoyado de una ubicación geográfica como complemento postverbal. Es factible que este sea el caso de una propia hipercorrección desprendida de la idea *estar* = *G.P.S.*, entendiendo *una isla* como una locación en lugar de como un elemento identitario. Punto, sin duda, digno de poner atención durante futuras ejecuciones de la propuesta.

A continuación, se muestra una gráfica completa del ejercicio de cierre llevado a cabo en el S1GEA1:

Tabla 6
Gráfica ejercicio de cierre S1GEA1



Fuente: Elaboración propia.

El ejercicio de cierre del S1GEB1-L fue presentado de manera grupal.²¹ La dinámica consistió en que el docente-ejecutor pidió la respuesta a un estudiante; tras que este contestara, se invitaba a los otros estudiantes a mostrar acuerdo o

²¹ Véase capítulo 4.

desacuerdo. El grado de acierto en esta ocasión fue de un 100 % en cada inciso. Llama la atención el inciso 4 relativo a la frase *Mi casa de la infancia siempre ____ llena de niños porque todos mis amigos iban*, donde, pese al uso de *siempre*, los estudiantes fueron capaces de optar por *estar*. Sin embargo, se admite que en este ejercicio pudieron colocarse más frases donde el adverbio de tiempo fuese permanente hacia respuestas esperadas *estar* y temporales para respuestas esperadas *ser*. De hecho, se insta a hacerlo durante ejecuciones futuras de la propuesta didáctica.

5.1.2 Pruebas de práctica SIGEA1 y SIGEB1

En ambos casos de estudio se realizó un formulario de Google nombrado *prueba práctica* más la asignación del nivel correspondiente, siendo así que para el SIGEA1 el documento es llamado *prueba práctica A1*, mientras que para el SIGEB1, *prueba práctica B1*. El formulario fue ofertado de manera digital a los estudiantes a través de la plataforma del curso habitual. Esto se hizo dos semanas después de haber recibido la clase con la propuesta didáctica debido a que se consideró oportuno dejar pasar un tiempo entre la recepción del *input* y la realización de la prueba práctica, y de esta manera permitir el asentamiento de los contenidos.

Sin embargo, la contestación del formulario fue de participación voluntaria y no formó parte de las tareas formales dentro del curso corriente, por lo que los estudiantes podían declinar hacerlo. Dada esta razón, la participación de los aprendientes no fue la deseada, aunque todavía es posible obtener datos interesantes.

Para la prueba práctica A1 se contó con la participación de 4 estudiantes, lo que representa un 14.38 % del total de los estudiantes que recibieron la propuesta didáctica. Por su parte, la prueba práctica B1 fue respondida por 2 alumnos de los 8 posibles (aquí es importante mencionar que el total de estudiantes inscritos en el curso es de 12, pero 4 de ellos no se presentaron a la clase los días de la propuesta), estos 2 alumnos representan un 25 % del alumnado posible en este nivel.

Antes de adentrarse en las gráficas que muestran los resultados obtenidos, es importante explicar primero la estructura del formulario desarrollado para los aprendientes A1.²² Se trata de un cuestionario de 12 incisos divididos en 4 apartados. El primero comprende de la pregunta 1 a la 3, relativas a datos de registro como correo electrónico, edad y primera lengua, el cual desde luego no tiene puntuaje. El segundo va de la pregunta 4 a la 8, en este se trata de frases a rellenar con la elección de los verbos *ser* y *estar* donde solo en la octava es posible la alternancia —dentro de la variante mexicana al menos—. El tercer apartado comprende del inciso 9 al 11; aquí los aprendientes deben elegir entre dos frases idénticas a excepción del verbo *ser* o *estar*, se les informa que existen casos donde ambas

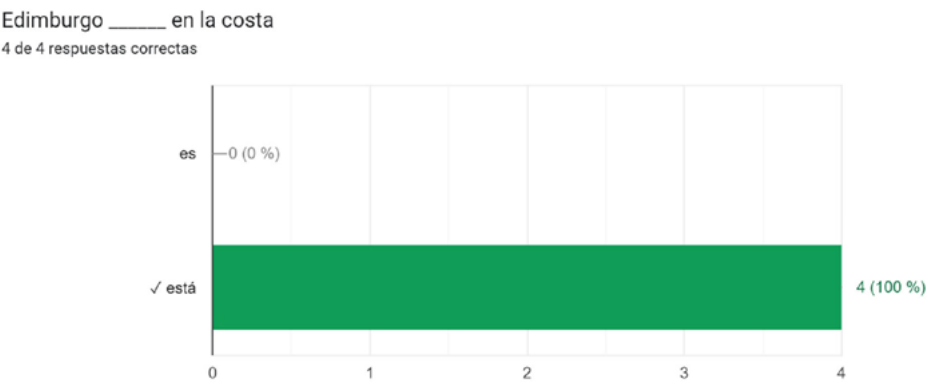
²² Véase Anexo 6.

elecciones son posibles. El cuarto apartado está destinado a la producción escrita sobre la descripción de la identidad y las condiciones de una imagen; se espera la utilización de frases elaboradas con *ser* y *estar*. A modo de estímulo, se plantean las preguntas: ¿Quiénes son?, ¿cómo son?, ¿cómo están?, ¿dónde están?

Entre los 4 participantes, 2 de ellos pertenecen a una cultura de primera lengua inglesa, 1 al ucraniano y el restante al árabe de Marruecos. Lo que es oportuno, dado que proporciona cierta variedad al ejercicio. La edad promedio es de 19 años, aunque debe puntualizarse que uno de los encuestados confundió los años de edad con los del curso, por lo que respondió «primero».

Es notorio el alto grado de acierto durante el segundo apartado de la prueba. El reactivo 4, concerniente al implemento de *estar* con valor prototípico de locación, el 5, donde se vincula a *ser* con el uso prototípico identitario, y el 6, donde se requiere *estar* para combinarse con la condición *cansadas*, obtuvieron un 100 % de respuestas correctas, como se muestra en las siguientes gráficas:

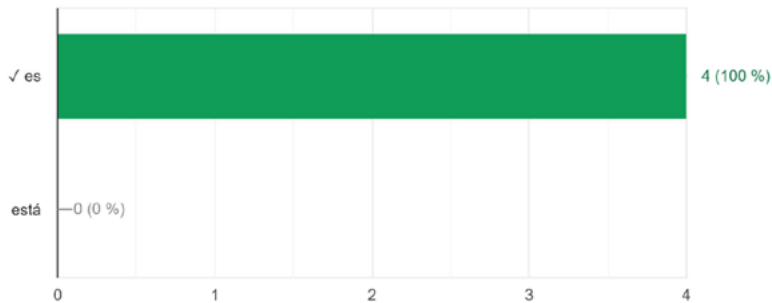
Tabla 7
Gráfica reactivo 4 prueba práctica A1



Fuente: Elaboración propia.

Tabla 8
Gráfica reactivo 5 prueba práctica A1

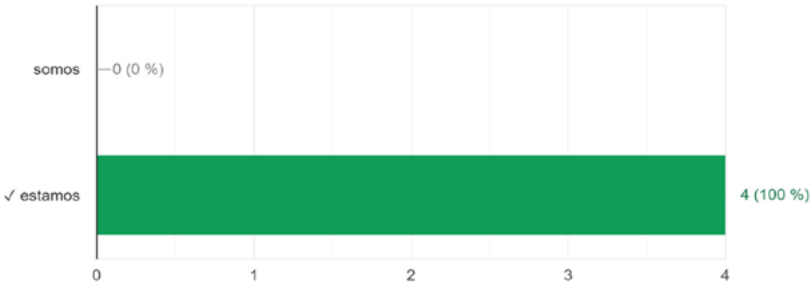
El tequila ____ una bebida alcohólica.
4 de 4 respuestas correctas



Fuente: Elaboración propia.

Tabla 9
Gráfica reactivo 6 prueba práctica A1

Nosotras siempre ____ muy cansadas por las noches.
4 de 4 respuestas correctas



Fuente: Elaboración propia.

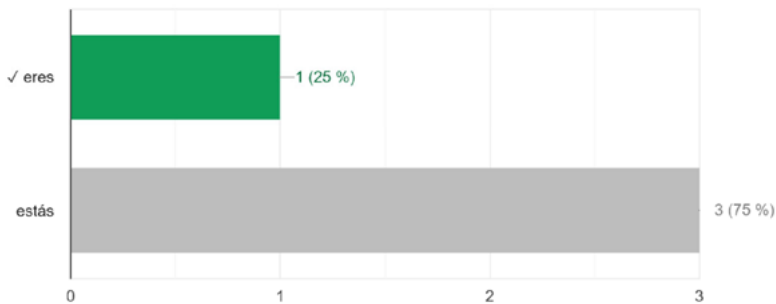
Sin embargo, la tendencia se opone en el reactivo 7 de la prueba, donde en la frase *no __ muy inteligente por las mañanas, ¿verdad?* se espera el uso de *ser* al tratarse de una identidad el adjetivo *inteligente* —al menos en la variante mexicana—, pero el 75 % de los encuestados se inclinó por el uso de *estar*, esto quizá debido al evidente carácter episódico de la oración. A continuación, se muestra la gráfica:

Tabla 10

Gráfica reactivo 7 prueba práctica A1

No ____ muy inteligente por las mañanas, ¿verdad?

1 de 4 respuestas correctas



Fuente: Elaboración propia.

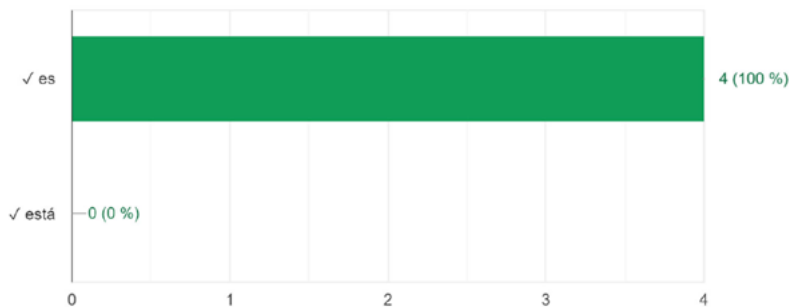
El octavo inciso tiene una peculiaridad. La respuesta tuvo un 100 % de aprobación en la elección del verbo *ser*; sin embargo, la alternancia resultaba posible para el implemento de *estar*, dado que *viejo* puede ser colocado como elemento identitario, pero también como una condición/situación. Se esperaba que los estudiantes tuvieran una respuesta variada, mas esto ocurrió. Como se muestra en la gráfica, la totalidad de aplicantes optaron por *ser*. Quizá debido a la interpretación mayor de la perspectiva *elemento identitario* sobre el de *condición* en el adjetivo en cuestión. Es posible también que se deba a la influencia de los docentes habituales, que son de origen peninsular en su mayoría. Sin duda, la variación dialectal de los aprendientes según su instrucción es un tema a desarrollar en estudios posteriores.

Tabla 11

Gráfica reactivo 8 prueba práctica A1

Juan ____ muy viejo para el trabajo

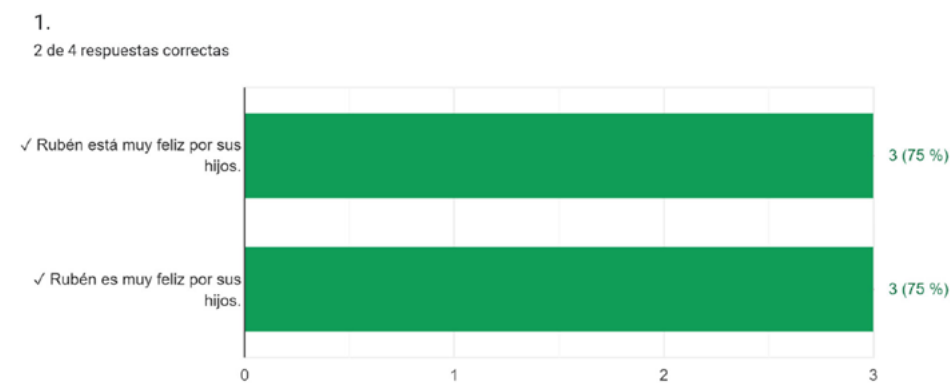
4 de 4 respuestas correctas



Fuente: Elaboración propia.

En el tercer apartado, los reactivos 9 y 10 fueron colocados con la intención de que el aprendiente seleccionara las dos opciones como válidas al ser la alternancia posible con los adjetivos *feliz* y *aburrida*, respectivamente. En el primer caso, la respuesta de los estudiantes obedeció a un 75 % que eligieron *ser* y también un 75 % eligieron *estar*, lo que nos deja con al menos dos estudiantes que no consideraron viable la alternancia, pero en general se comprende que fueron capaces de reconocer la ambivalencia de *feliz* entre elemento identitario y condición. Se muestra a continuación la imagen de la gráfica.

Tabla 12
Gráfica reactivo 9 prueba práctica A1



Fuente: Elaboración propia.

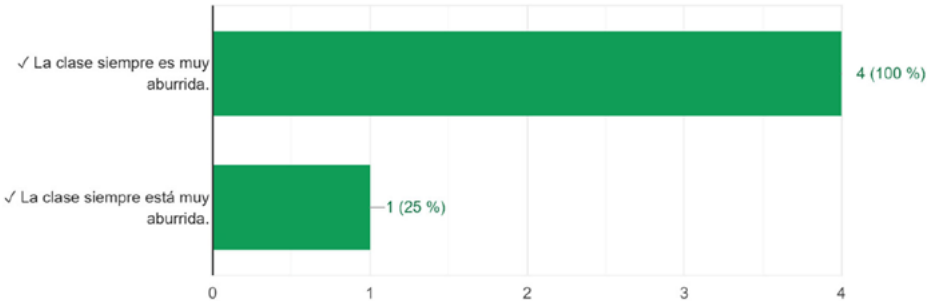
El décimo inciso, por su parte, no contó con la misma apertura a la alternancia, siendo que solo el 25 % de los aplicantes consideró posible el uso de *estar* en la frase *la clase siempre es/está muy aburrida*. Es posible que esto se deba a la aparición de la marca de frecuencia *siempre*, lo que llevó al 100 % de los encuestados a marcar el uso del verbo *ser* como correcto. A continuación, se muestra la gráfica:

Tabla 13

Gráfica reactivo 9 prueba práctica A1

2.

1 de 4 respuestas correctas



Fuente: Elaboración propia.

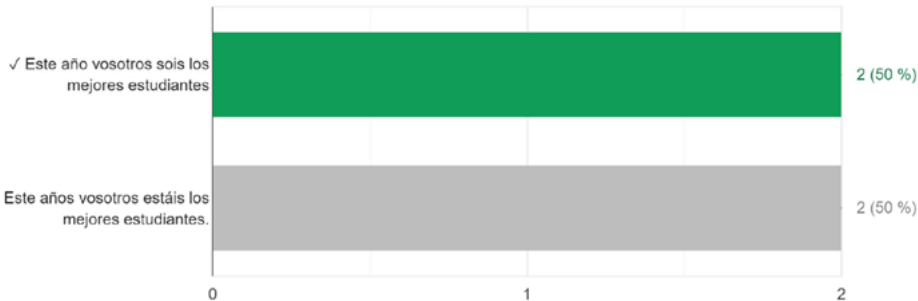
El reactivo 11 tiene la particularidad de ser presentado en la persona vosotros, variante dialectal del español peninsular. Esta investigación considera que la alternancia en el complemento postverbal *los mejores estudiantes* no es viable. Sin embargo, se obtuvo que el 50 % de los encuestados se decantaron por *ser* mientras que la otra, por *estar*. ¿Es quizá por la evidente transitoriedad del marcador temporal *este año*? Es probable. A continuación, se muestra la gráfica:

Tabla 14

Gráfica reactivo 9 prueba práctica A1

3.

2 de 4 respuestas correctas



Fuente: Elaboración propia.

El último apartado de la prueba práctica A1 se destinó a una pequeña redacción describiendo los elementos identitarios y la condición de la imagen. En esta,

se presentaba a dos mujeres jóvenes en una sala de cine con rostros asustados. Por la misma naturaleza de la actividad, las respuestas podían ser variadas. Los estudiantes lograron producir frases sencillas con la utilización correcta. Este reactivo tenía un valor de 4 puntos para la prueba. 3 de los aplicantes los obtuvieron completos, pero uno de ellos no lo consiguió porque se limitó a escribir una sola frase referente a la localización. Por ello, el resultado en puntaje a este alumno le disminuyó bastante en comparación con sus compañeros. Sin embargo, se puede expresar que el 75 % de los aplicantes logró concretar la producción apropiada utilizando la alternancia *ser/estar* de manera correcta.

Es así que, de las cuatro pruebas aplicadas, se obtuvo un intervalo de 9 a 12 aciertos de 14 posibles, con una media de 11 y un promedio de 10.75 puntos de 14. El puntaje más bajo, 9, se halla comprometido por la escasa respuesta del aplicante en la producción escrita; no se tiene manera de saber si su puntaje hubiera sido mayor de responder más, pero es probable.

Toca ahora el turno a la prueba práctica B1 ofrecida a los aprendientes del SIGEB1.²³ De igual manera que con la prueba práctica A1, es importante primero describirla antes de adentrarse a la exposición de los datos recabados. Esta prueba también contó con 4 apartados. El primero relativo a la recolección de datos como la edad, la LI, el correo electrónico y el día donde habían recibido la clase —del reactivo 1 al 4—. En el segundo apartado, los aprendientes deben elegir entre dos frases exactamente iguales, a excepción del verbo *ser* o *estar*, y marcar la válida. Se les informó que en algunos casos era posible seleccionar ambas opciones; este apartado comprende del inciso 5 al 9. En el tercer apartado se pide una producción escrita donde se describan los elementos identitarios y la condición de dos personas famosas en una fotografía. Se utilizaron las preguntas ¿quiénes son?, ¿cómo son?, ¿cómo están? y ¿dónde están? para motivar la producción. El último apartado, se dedicó a un cuadro con varios adjetivos y complementos postverbiales. Se les pidió a los aplicantes clasificarlos en *identidad*, *condición/situación* o *los dos*. El total de reactivos era 11, y el máximo de puntaje, 20. De los dos encuestados, uno obtuvo 15 puntos y el otro, 17.

En el segundo apartado de la prueba, concerniente a la elección de la validez entre dos frases con alternancia en el verbo, se presentaron cuatro oraciones donde la alternancia no era viable. Llama la atención que se obtuvo el 100 % de aciertos en cada caso, como se muestra en las gráficas a continuación:

²³ Véase anexo 8.

Tabla 15

Gráfica reactivo 5 prueba práctica B1

1.

2 de 2 respuestas correctas



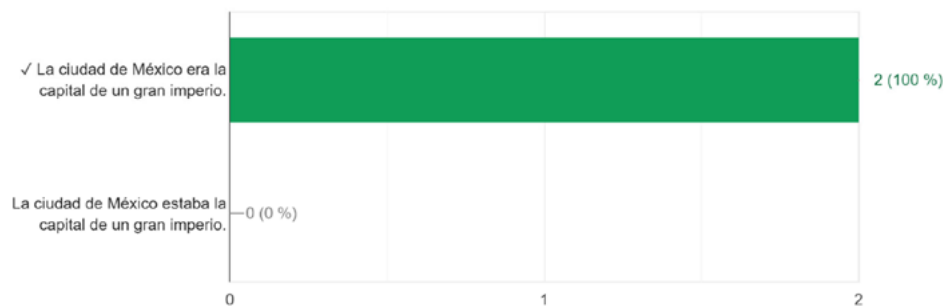
Fuente: Elaboración propia.

Tabla 16

Gráfica reactivo 6 prueba práctica B1

2.

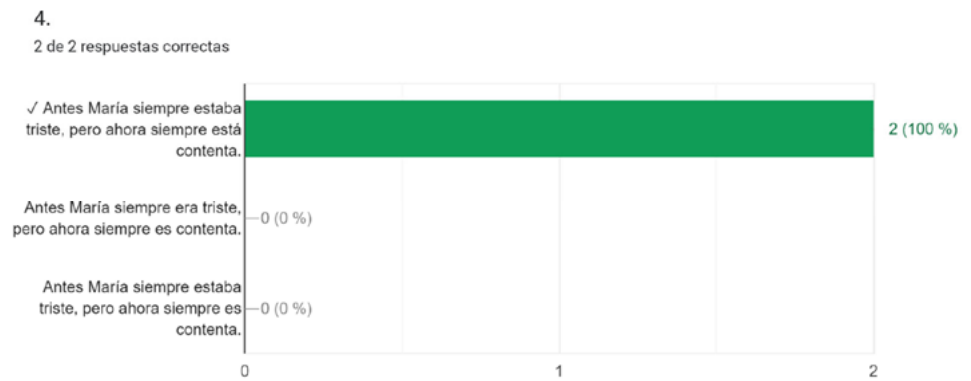
2 de 2 respuestas correctas



Fuente: Elaboración propia.

Tabla 17

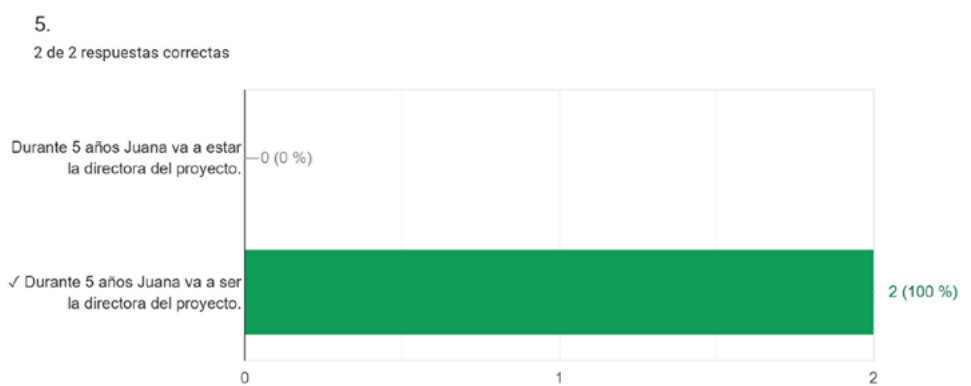
Gráfica reactivo 8 prueba práctica B1



Fuente: Elaboración propia.

Tabla 18

Gráfica reactivo 9 prueba práctica B1

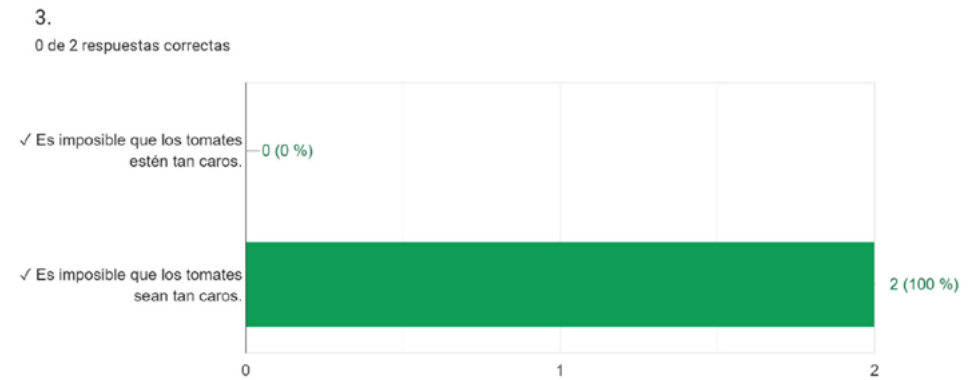


Fuente: Elaboración propia.

En el reactivo 5 se presenta un complemento postverbal de *ser* de finalidad, elemento emparentado con lo identitario. Mismo caso con el complemento *la capital de un imperio* en el inciso 6 y *la directora del proyecto* en el noveno. Es destacable que los aprendientes se enfrentaron a 3 opciones distintas en tiempo pasado en el reactivo 8, además de que se trata de una oración de dos verbos conjugados; aun así, se obtuvo un acierto del 100 % desdeñando el uso de *ser*, incluso aunque aparecen adjuntos de tiempo relativos a la permanencia.

Sin embargo, en el reactivo 7 se esperaba que el estudiante eligiera ambas opciones como viables, pero se encontró que el 100 % optó solo por el uso de *ser*. Quizá esto se deba a la interpretación de *tan caros* como una característica identitaria al ser un valor asignado de mercado, aunque —por lo menos en la variante mexicana— también puede ser interpretado como una condición. A continuación, la gráfica:

Tabla 19
Gráfica reactivo 7 prueba práctica B1



Fuente: Elaboración propia.

En el tercer apartado de la prueba, la concerniente a la producción escrita a partir de un estímulo visual, debe destacarse que lo presentado por los estudiantes fue oportuno y correcto en términos de elección entre los verbos que aquí ocupan, si bien es cierto que cometieron errores de vocabulario y concordancia que no son el punto de esta investigación. Sin embargo, también debe reconocerse que la producción corta y poco contextualizada podría ser de alto grado de facilidad para estudiantes de este nivel. A continuación, se muestran las producciones realizadas por los dos aplicantes:

1. No conozco al hombre pero la mujer es Shakira. Me parece que ellos estan felices y estan riendo. Ellos están sentados y están en un evento ya que están vestidos de manera formal.
2. Creo que son gente famosa, no se sus nombres. Son un hombre y un mujer. Están felices. Están en un cancho de baloncesto, y están viendo un juego.

El último apartado de la prueba práctica B1 corresponde a la lista de adjetivos (y un complemento postverbal de *ser*). Los adjetivos debían ser clasificados entre

identidad, condición/situación y los dos. Estos adjetivos son los siguientes: *muerto(a)*, *despierto(a)*, *listo*, *fácil*, *joven*, *viejo(a)*, *sentado(a)*, *con hambre*, *amable* e *imposible*. Se esperaba en un principio que la clasificación se diera de la siguiente manera:

Tabla 20
Clasificación esperada reactivo 11 prueba práctica B1

Identidad	Condición/Situación	Los dos
Amable	Muerto(a)	Listo
Imposible	Despierto(a)	Fácil
	Sentado(a)	Joven
	Con hambre	Viejo(a)

Fuente: Elaboración propia.

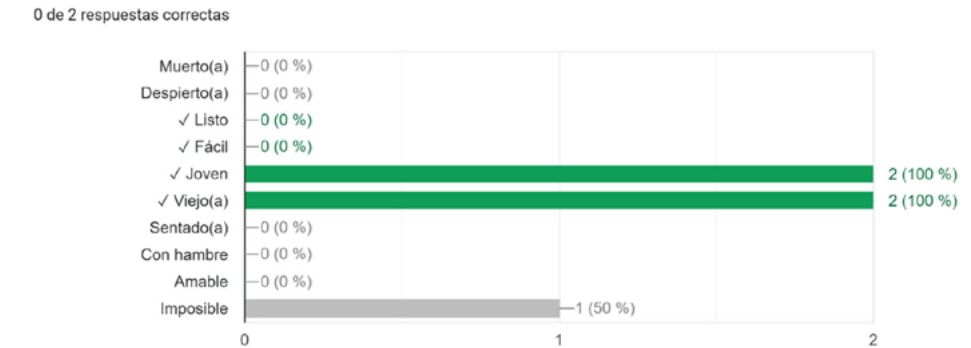
Sin embargo, se obtuvo que solo *joven* y *viejo(a)* fueron interpretados como identidad y condición (los dos) por la totalidad de los aplicantes. En cambio, *listo* y *fácil* fueron detectados como *condición/situación*. Esto podría deberse, en el caso de *listo*, a un desconocimiento de la polisemia de la palabra; quizá los aprendientes solo conocen el significado de *preparado(a)* y no así el de *inteligente*. Por su parte, *fácil* es curioso que no sea entendido como un elemento identitario, puesto que en la visión del español estándar enseñado por las instituciones se tiende a combinar con el verbo *ser*. ¿Es acaso una diferencia de interpretación cultural? Es verdad que quizá en países como México, *fácil* tiende a aparecer con *estar* más de lo que lo hace con *ser*, ¿significa esto que la cultura mexicana prioriza la visión de condición sobre el adjetivo *fácil*? Estas preguntas son dignas de ser estudiadas a la postre con mayor detenimiento.

Resalta también que uno de los encuestados encontró que *imposible* cabe en la categoría *los dos*. Interesante, puesto que en lengua coloquial es cierto que la oración *esto está imposible* es viable. ¿Retrata ello que *imposible* es comprendido en términos de condición y, por ende, necesaria la implementación de *estar* para denotarlo? Es indudable que existe una diferencia de sentido entre algo que *es imposible* y algo que *está imposible*. ¿Se trata de una diferencia dialectal basada en algún proceso cognitivo? Desde la gramática cognitiva, la respuesta debe ser sí, pero para asegurarlo deben hacerse más estudios al respecto.

Se muestra ahora la gráfica de las respuestas marcadas en la columna *los dos* en la prueba práctica B1:

Tabla 21

Columna «Los dos» en reactivo 11 prueba práctica B1

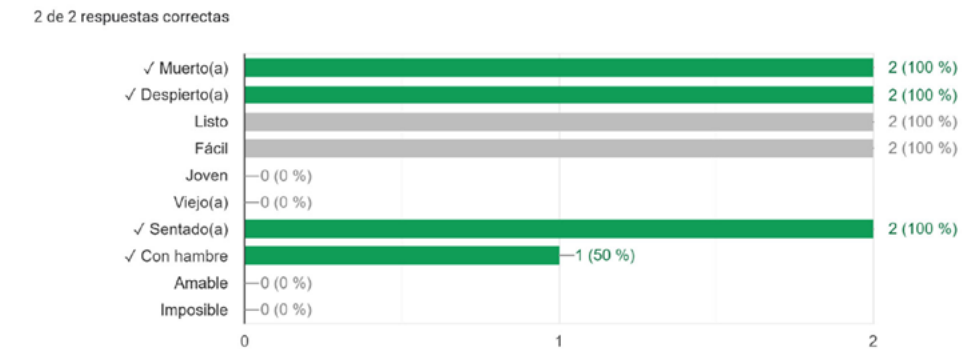


Fuente: Elaboración propia.

En la columna destinada a la clasificación *condición/situación* aparecen los esperados, más el caso de *fácil* y *listo* antes mencionados. Aquí, solo destaca que uno de los aplicantes no clasificó *con hambre* en ninguno de los campos. Esto es visible en la gráfica expuesta enseguida:

Tabla 22

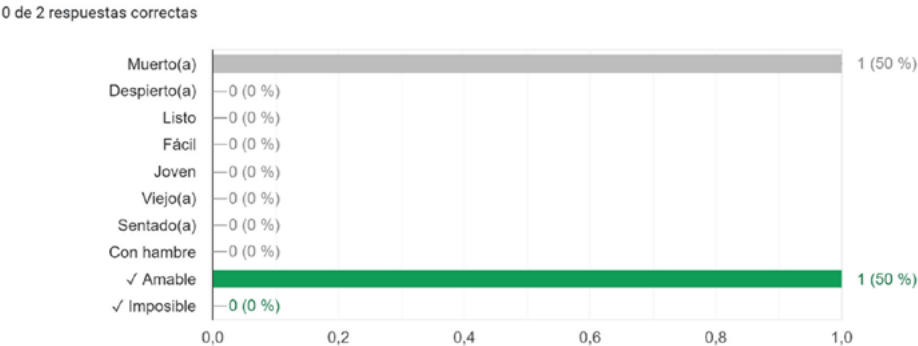
Columna «condición/situación» en reactivo 11 prueba práctica B1



Fuente: Elaboración propia.

En la columna concerniente a la clasificación *identidad*, aparecen marcados tanto *muerto(a)* como *amable* en una sola ocasión. Lo que significa que uno de los aplicantes no clasificó *amable* en ninguna de las opciones, y que también uno interpretó a *muerto(a)* en términos de identidad y condición.

Tabla 23
Columna «Identidad» en reactivo 11 prueba práctica B1



Fuente: Elaboración propia.

Este trabajo comprende que los resultados serían más nutritivos para la investigación si el muestreo de los aplicantes fuera mayor; sin embargo, al ser un procedimiento voluntario, se estuvo sujeto al interés por parte de los alumnos. No por ello se dejan de obtener datos interesantes tanto en la prueba A1 como en la prueba B1, mismos que han sido mostrados en este apartado y serán comentados más adelante.

5.2 Sección 2

A lo largo de este apartado, se muestran los resultados obtenidos, primero, en el *test de saberes previos sobre ser/estar*, posteriormente, se muestran los resultados obtenidos en la prueba post-clase llamada *prueba de práctica A2* —tal nombre pretende alejar la carga emocional de una evaluación para los aprendientes—. Ambos resultados serán comparados en 5.2.3 con la intención de describir los efectos de la propuesta didáctica sobre el grupo de estudio.

5.2.1 Test de saberes previos *ser/estar*

Se mencionó antes que el Grupo Experimental A2 perteneciente a la sección 2 estuvo compuesto por 7 aprendientes surcoreanas en estado de inmersión, dentro de un nivel A2 del MCER —según los estatus de la universidad sede—. El *test* fue respondido por la totalidad del grupo, lo que representa un 100 % de participación posible. Los aprendientes fueron invitados a no utilizar el diccionario o traductor, excepto para la búsqueda de vocabulario específico y no frases. En la figura 22 se muestra una imagen de este.

En el primer ejercicio, los aprendientes deben utilizar el contexto de la imagen para responder apropiadamente *ser* y *estar* a los reactivos dentro del inciso 1. Los

Figura 29

Test de saberes previos ser/estar para nivel A2

1. En la siguiente imagen hay dos personas, Ana y Jorge. Completa las frases usando “ser” o “estar” en la persona correcta.



- Jorge ____ muy preocupado porque Ana ____ enojada.
- Ana ____ alta y blanca.
- Jorge ____ una persona muy amable, pero cuando tiene hambre ____ muy poco sensible con los sentimientos de Ana.
- Jorge y Ana ahora ____ esposos, pero antes ____ novios mucho tiempo.
- Ana siempre ____ cansada después de una pelea con Jorge.
- Jorge siempre ____ dispuesto a hablar sobre los problemas.
- Ana ____ enamorada de Jorge.

2. Selecciona la frase posible entre A y B, en algunos casos, las dos son posibles.

- a) La clase de español es muy aburrida.
 - b) La clase de español está muy aburrida.
-
- a) Este año soy el mejor estudiante de la clase.
 - b) Este año estoy el mejor estudiante de la clase.
-
- a) Nunca quiero salir, siempre soy muy cansado.
 - b) Nunca quiero salir, siempre estoy muy cansado.
-
- a) Normalmente mi cuarto es muy desordenado.
 - b) Normalmente mi cuarto está muy desordenado.

errores de conjugación o el uso del tiempo no fueron tomados en cuenta, pues se prioriza la elección entre ambos verbos. En el inciso 2, aparecen 4 pares de oraciones; el aprendiente debe seleccionar cuál es la posible en una interacción; se manifiesta que en algunos casos ambas opciones lo son. Esto para obtener una visión sobre la flexibilidad cognitiva para permitir la alternancia *ser/estar*.

En el primer inciso, en la oración *Ana ____ alta y blanca*, se obtuvo el esperado 100 % de acierto. Así mismo, destaca la elección correcta de *estar* en un 100 % de la oración concerniente a *Ana siempre ____ cansada después de una pelea con Jorge*, a pesar de la aparición del adjunto *siempre*. Así como el alto grado de acierto en la oración *Jorge siempre ____ dispuesto a hablar sobre los problemas* con 6 respuestas correctas, *estar*, lo que representa un 85.7 % de los encuestados.

La última oración del primer inciso, *Ana ____ enamorada de Jorge*, cuenta con una marcada división en la elección de los verbos, obteniendo un 57.14 % de la elección correcta, *estar*, frente a un 42.8 % de la incorrecta, *ser*.

Es mayormente interesante el contraste entre las 3 oraciones (primera, tercera y cuarta) que demandan una doble elección de la dicotomía en distintos momentos, aunque en las tres, se trata de la misma situación en ambos casos. Por ejemplo: en *Jorge ____ muy preocupado porque Ana ____ enojada*, tanto *preocupado* como *enojada* pertenecen a la categoría de situación, por lo que deben compartir el mismo verbo; sin embargo, se presentó que *Ana ____ enojada* sí contó con el 100 % de aciertos al elegir *estar*, pero *Jorge ____ muy preocupado* solo contó con el 71.42 %.

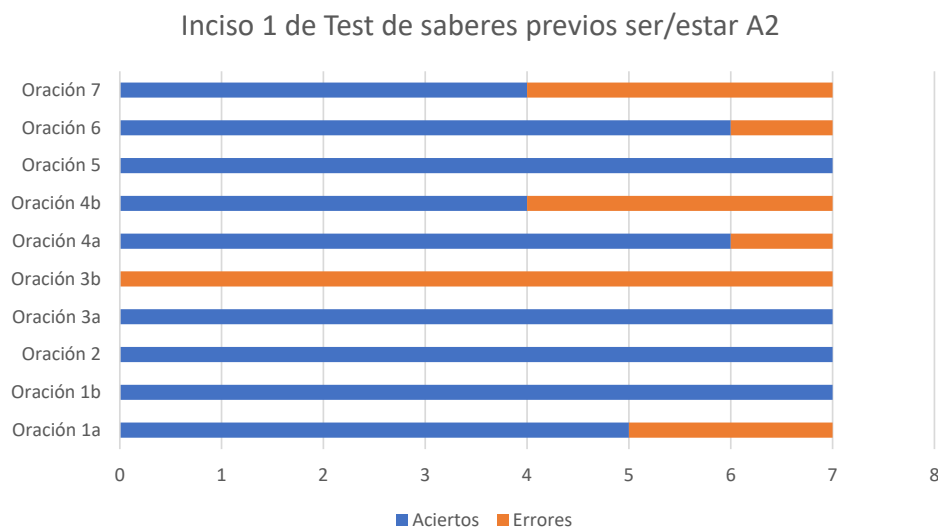
De igual manera, la oración *Jorge y Ana ahora ____ esposos, pero antes ____ novios mucho tiempo* recibió en *ahora ____ esposos* un 85.7 % de respuestas correctas, *ser*, mientras que *antes ____ novios* bajó a solo un 57.14 % a pesar de que en ambos casos se trata de una relación afectiva entre dos personas. ¿Habría sido la marcada transitoriedad episódica de la oración un factor para este descenso en el número de aciertos?

Por su parte, el mayor contraste se encuentra en la tercera oración a responder del inciso 1, *Jorge ____ una persona muy amable, pero cuando tiene hambre ____ muy poco sensible con los sentimientos de Ana*. En este caso, se esperaba en ambas ocasiones el verbo *ser*; sin embargo, mientras que en la primera intervención se contó con un 100 % de aciertos, en la segunda se obtuvo el 0 %. En ambos casos, se habla de una descripción de la personalidad de *Jorge*, pero quizá el factor episódico interfirió con el proceso de selección de los aprendientes. En la gráfica de la tabla 24 se muestra la relatoría mencionada:

En el segundo inciso del *test* se obtuvo una marcada tendencia positiva en la elección correcta del tercer par de frases: *nunca quiero salir, siempre soy muy cansado/nunca quiero salir, siempre estoy muy cansado*. En esta elección, el 85.71 % de los encuestados seleccionaron la opción con el verbo *estar* como la única posible. La tendencia baja en el segundo par: *este año soy el mejor estudiante de la clase/este año estoy el mejor estudiante de la clase* (respuesta esperada con el uso de *ser*), y el cuarto, *normalmente mi cuarto es muy desordenado/normalmente mi cuarto está muy desordenado* (respuesta esperada con el uso de *estar*). Donde, en ambos casos, el porcentaje de aciertos llegó a un 71.42 %.

Tabla 24

Relación de aciertos y errores reactivos del inciso 1 en test de saberes previos ser/estar para el nivel A2



Fuente: Elaboración propia.

En el primer par, *la clase de español es muy aburrida/ la clase de español está muy aburrida*; único pensado donde la alternancia es viable, ninguna de las encuestadas optó por elegir ambas opciones, o bien señalaron la primera, o bien señalaron la segunda. Fenómeno que también se percibe en los otros tres pares de oraciones. En la clase de español *es/está aburrida*, el 57.14 % se decantó por *ser*, mientras que el 42.85 % lo hizo por *estar*.

Es interesante cómo, a pesar de la indicación donde se manifiesta que se puede seleccionar más de una oración en cada par, las aprendientes de este grupo prefirieron no hacerlo y decantarse o bien por un verbo, o bien por el otro.

En este test previo a la intervención de nuestra propuesta, podemos notar cierto rechazo a la viabilidad de la alternancia. También, podemos notar que los aprendientes de este grupo son capaces de elegir verbos distintos para oraciones del mismo tipo, como se vio en el caso de *esposos* y *novios* del primer inciso o en *una persona muy amable y muy poco sensible*, donde en ambas situaciones se espera describir elementos identitarios de una persona, pero no en todos los casos se implementa *ser*.

En este test no se aprecia una marcada incorrección en el uso de *estar* con adjuntos de tiempo del corte permanente. Sin embargo, en el caso de *ser* con una evidente transitoriedad episódica, sí que se percibe cierta renuencia a su uso, cayendo así

en construcciones agramaticales, como podemos verlo en ... *cuando tiene hambre* — *muy poco sensible con los sentimientos de Ana*.

En el siguiente apartado, se muestran los resultados de la prueba postclase contestada por S2GEA2.

5.2.2 Prueba de Práctica S2GEA2

Para este grupo de la sección 2 del estudio de campo también se desarrolló un formulario de Google titulado *Prueba de práctica* más el nivel concerniente, en este caso el A2. De igual manera que en la sección 1, se utilizó este nombre para despreocupar a los aprendientes de la presión que implica la palabra *evaluación*. Siguiendo los procedimientos realizados en la primera sección, en este caso tampoco se les presentó la prueba inmediatamente terminada la clase, sino que se esperó al menos dos semanas con la intención de dejar que los conocimientos se asentaran. De los 7 aprendientes que tomaron la clase, han respondido a la *prueba de práctica* A2 un total de 6, lo que representa el 85.71 % de la población posible.

La *prueba de práctica* A2 consta de una estructura dividida en 4 apartados,²⁴ siendo el primero (de la pregunta 1 a la 3) concerniente a la recolección de datos de control como el nombre. El segundo apartado de la prueba, el cual comprende al reactivo 4, se trata de una imagen de una pareja (hombre y mujer) jugando con un perro en el parque. Aquí el encuestado debe describir la imagen, a sus protagonistas y sus elementos de identidad y una descripción de su condición/situación física y emocional. A manera de ayuda, se sugiere que el texto responda las preguntas ¿Quiénes son?, ¿cómo son?, ¿cómo están? y ¿dónde están? El tercer apartado comprende los reactivos del 5 al 9. En este, se presentan dos oraciones iguales a excepción del verbo utilizado, *ser/estar*, el encuestado debe seleccionar cuál de las dos opciones es posible. Se les informa que, en algunos casos, ambas opciones son correctas. El último apartado obedece a una tabla donde los encuestados deben clasificar distintos complementos postverbiales —atributos en su mayoría, un sintagma preposicional y un verbo en gerundio—. Las opciones para clasificarlos son: *identidad, condición/situación, y los dos*, este último significando que el complemento es tanto identidad como condición/situación. Posteriormente, deben escribir una frase completa por cada complemento.

De las 6 encuestadas, se obtuvo un promedio de respuestas correctas de 20.33 aciertos de 32 posibles, lo que representa un 63.53 %. Si bien es cierto que este número podría parecer comprometido, dado que solo 3 encuestadas respondieron en su totalidad el último reactivo del formulario equivalente a 10 puntos —apartado donde debían escribir 10 frases lógicas a partir de los complementos postverba-

²⁴ Véase Anexo 7.

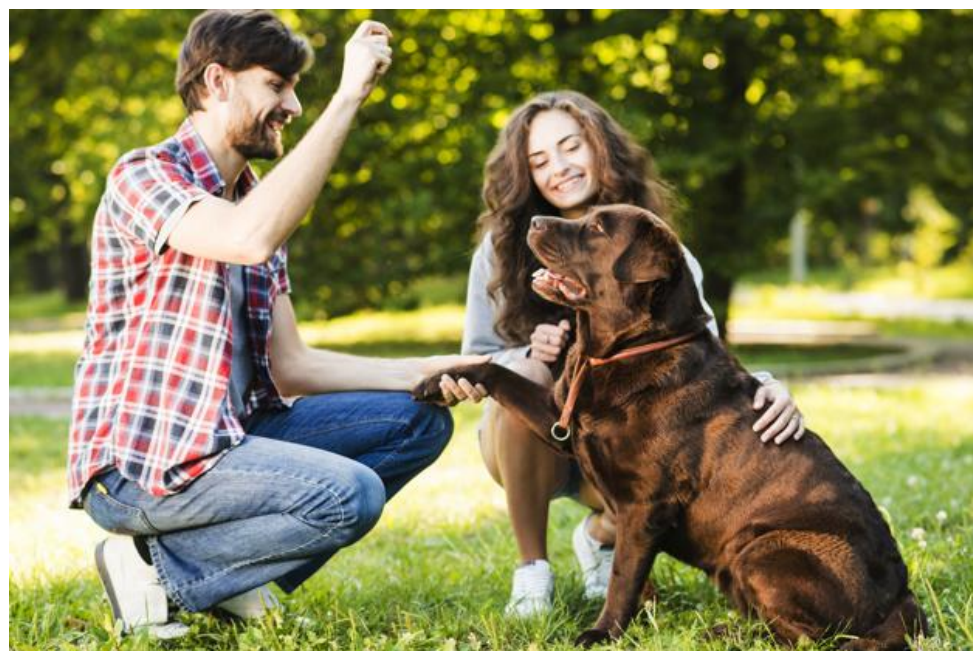
les clasificados—, la realidad es que si se eliminan por completo estos diez puntos, se obtiene que el promedio de aciertos es de 14 de 22 posibles, lo que significa el 63,63 %. Contar o no los diez últimos puntos, no genera una diferencia significativa, por lo que para fines de este estudio serán tomados en cuenta.

Comencemos, entonces, por conocer el alto grado de funcionalidad de las oraciones descriptivas de la imagen en el segundo apartado del formulario; esta se muestra en la figura 30. Es reconocible el alto grado de acierto en la elección de *ser/estar* en la creación de oraciones a partir del estímulo visual, si bien es cierto que estas tienden a ser sencillas. A continuación, algunas de las construcciones tal cual lo escribieron los aprendientes:

1. Son una familia El es muy guapo y ella es muy guapa Están muy divertido Están en el parque
2. Ellos son familia. Ellos son armoniosos. Ellos están felices. Ellos están en el parque.
3. el es Carlos y ella es María. Son esposos, ustedes son agradables, simpaticos y amables. ustedes estan en parque con sus perro. Estan divertidos ahora.

Figura 30

Imagen utilizada para el apartado 2 de la Prueba de Práctica A2



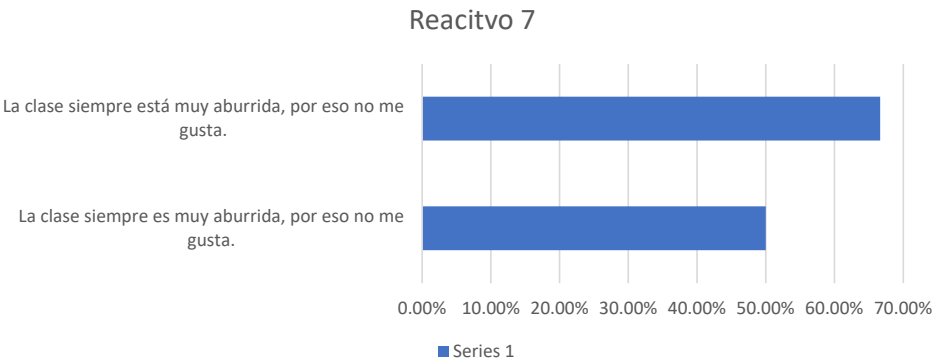
En el segundo apartado del formulario, propio de la elección entre la posibilidad de dos frases idénticas a excepción del verbo, se obtuvo un interesante fenómeno. Este punto es quizá uno de los más relevantes en la evaluación, pues pretende observar la capacidad postclase de los aprendientes a comprender la viabilidad de la alternancia. Sin embargo, las aprendientes encuestadas de s2GEA2 prefirieron marcadamente no elegir ambas opciones presentadas, a excepción de una en un solo caso, lo que ya habíamos observado en el *test* previo a la clase. ¿Quiere decir esto que el contenido mostrado mediante esta propuesta didáctica no influyó en la manera en la que este grupo de aprendientes coreanas percibe la viabilidad de alternancia? Sería aventurado responder tajantemente, pero es evidente que el grupo prefiere continuar eligiendo solo una de las opciones sin abrir oportunidad a una alternancia posible, ya sea antes o después de recibir la clase.

Es así que solo una encuestada seleccionó las dos opciones como viables en el reactivo 7, perteneciente al tercer apartado, mostrado en (8g), a pesar de que se esperaba que se hiciera también en el quinto y octavo reactivo.

- 8g.
- a. La clase siempre está muy aburrida, por eso no me gusta.
 - b. La clase siempre es muy aburrida, por eso no me gusta.

Sin embargo, resalta que 3 de las otras 5 encuestadas que solo eligieron una de las opciones como viable, seleccionaron la primera, a pesar de que cuenta con el adjunto de tiempo *siempre*. A continuación, se muestra la gráfica de la distribución de la elección en porcentajes.

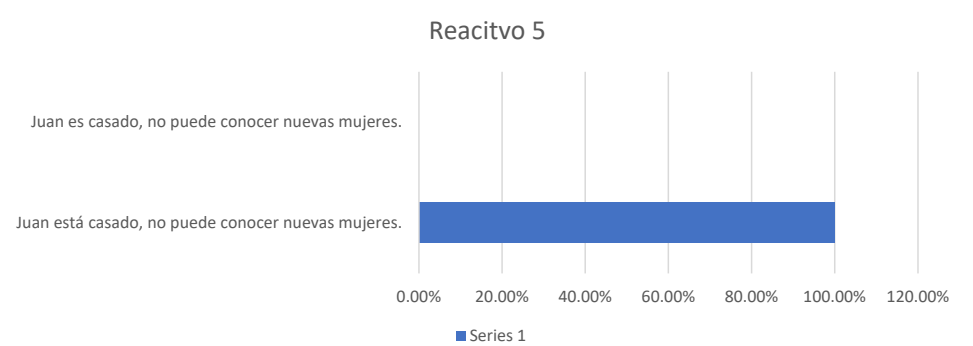
Tabla 25
Gráfica reactivo 7 prueba práctica A2



Fuente: Elaboración propia.

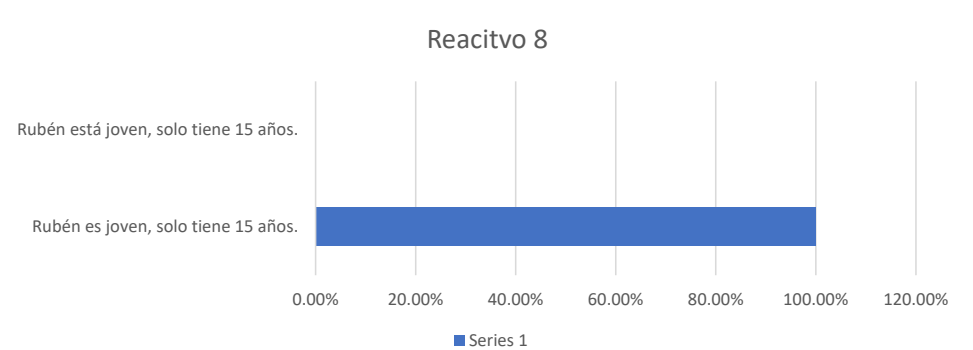
Los otros dos reactivos de los que se esperaba una doble selección son el quinto y el octavo, siendo el primero la elección entre: *Juan es/está casado, no puede conocer nuevas mujeres*; mientras que en el otro se debe elegir entre: *Rubén está/es joven, solo tiene 15 años*. En el reactivo 5 se obtuvo un 100 % de preferencia por el uso de *estar*, mientras que nadie seleccionó la opción de *ser*. Por su parte, el reactivo 8 presentó el caso opuesto. El 100 % de encuestados seleccionó el uso de *ser* y nadie el de *estar*. Es interesante esto, porque ambos atributos fueron percibidos por las aprendientes tanto de *identidad* como de *condición/situación* durante la ejecución de la clase. A continuación, se muestra la gráfica pertinente.

Tabla 26
Gráfica reactivo 5 prueba práctica A2



Fuente: Elaboración propia.

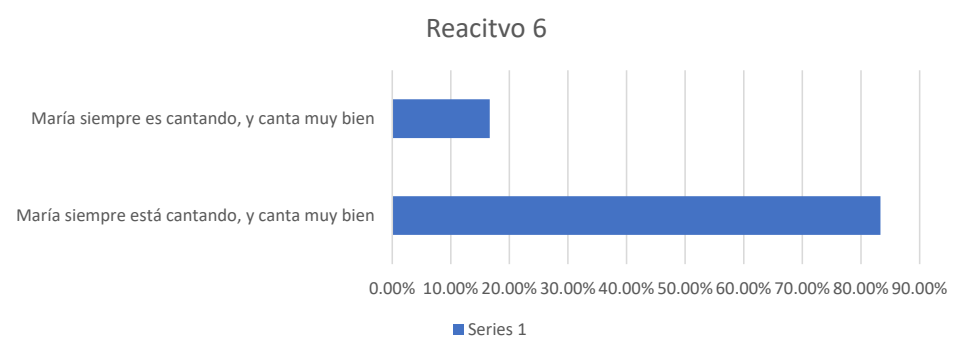
Tabla 27
Gráfica reactivo 8 prueba práctica A2



Fuente: Elaboración propia.

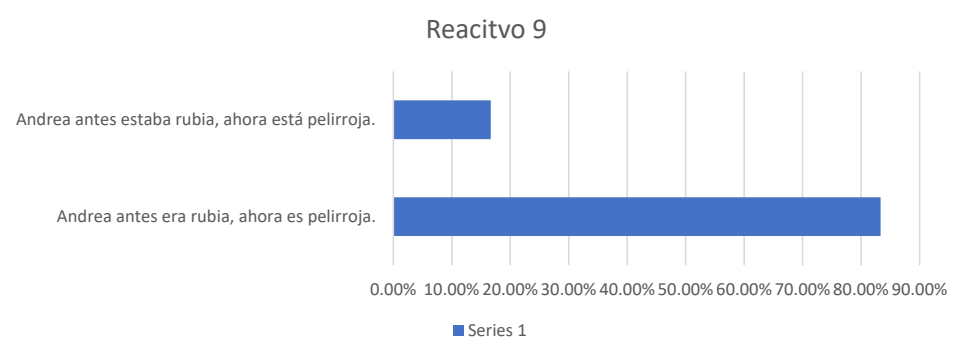
El reactivo 6, *María siempre está/es cantando, y canta muy bien*, y el 9, *Andrea antes era/estaba rubia, ahora es/está pelirroja*, cuentan con el mismo porcentaje de acierto, el 83.33 %. En el caso del número 9, resulta un porcentaje positivo, pues representa un alza con respecto al porcentaje obtenido en el *test* preclase durante la oración: *Jorge y Ana ahora ____ esposos, pero antes ____ novios mucho tiempo*. Recordemos que en *antes ____ novios* recibió un 57.14 % de respuestas correctas. Tanto *novios* en el pasado como *rubia* en el mismo tiempo forman parte de los elementos identitarios previos de un sujeto. A continuación, se muestran las gráficas concernientes a los reactivos 6 y 9:

Tabla 28
Gráfica reactivo 6 prueba práctica A2



Fuente: Elaboración propia.

Tabla 29
Gráfica reactivo 9 prueba práctica A2



Fuente: Elaboración propia.

El cuarto apartado de la prueba de práctica, concerniente a la clasificación, arroja datos interesantes en sus resultados. Los complementos postverbiales a clasificar son los siguientes: *vivo(a)*, *imposible*, *casado(a)*, *muerto(a)*, *jugando*, *de pie*, *inteligente*, *viejo(a)*, *enojado(a)*, *feliz*. La clasificación esperada en primera instancia por el investigador de este trabajo era la siguiente:

Tabla 30
Tabla de clasificación esperada en reactivo 10 prueba práctica A2

Identidad	Condición/situación	Los dos
Imposible	Vivo(a)	Casado(a)
Inteligente	Muerto(a)	Viejo(a)
	Jugando	Feliz
	De pie	
	Enojado(a)	

Fuente: Elaboración propia.

Sin embargo, en la sección de *identidad* no se colocó en ninguna de las encuestadas a *imposible*, sino que el 83.33 % lo catalogó como una *condición/situación*, mientras que el 16.66 % (1 persona) lo clasificó como *los dos*. Este fenómeno es muy interesante, puesto que, al igual que en la sección 1, los aprendientes no se equivocan al pensar que los nativos en ocasiones interpretamos la imposibilidad de algo como una condición; después de todo, no es tan raro escuchar expresiones como *el examen estuvo imposible*. Sin embargo, llama la atención el hecho de que en la construcción de frases, de las tres participantes que redactaron una con *imposible*, dos de ellas hayan escrito oraciones utilizando *ser* en combinación con este atributo.

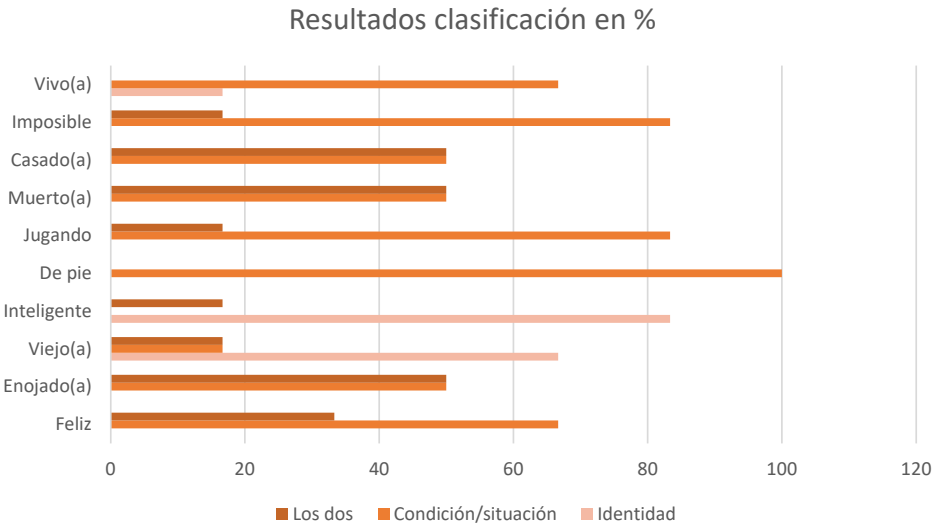
Inteligente, por su parte, fue percibido por el 83.33 % como exclusivamente una identidad, mientras que solo el 16.66 % lo interpretó como identidad y condición/situación a la vez. Siguiendo la línea de lo esperado, *De pie* con el 100 % y *jugando* con el 83.33 % fueron colocados en la casilla de *condición/situación*.

Es interesante también que, a pesar de lo expresado por el grupo durante la sesión de clase, *viejo(a)* fue mayormente colocado solo en *identidad* con un 66.66 %; solo una persona (el 16.66 %) lo catalogó como condición y otra más (el otro 16.66 %) lo situó en la casilla *los dos*. Cabe destacar que la encuestada que clasificó *viejo(a)* en *condición/situación* parece haberse confundido e interpretado el atributo como la forma del gerundio del verbo *viajar*; así lo manifiesta la redacción de su frase: *Yo estoy viajando*.

Parece haber, en este grupo estudiado, una disyuntiva entre los atributos que pueden ser interpretados tanto como *identidad* como *condición/situación*, puesto que *casado(a)* y *feliz* comparten porcentajes similares entre la clasificación *condición/identidad* y *los dos*, pero en todo caso, las aprendientes podrán ignorar el sentido identitario de estos atributos, pero no el sentido situacional/condicional.

A continuación, se muestran las gráficas de las tres casillas de clasificación:

Tabla 31
Gráfica reactivo 10 prueba práctica A2



Fuente: Elaboración propia.

Tras mostrar los resultados obtenidos en s2GEA2, así como en los grupos SIGEA1 y s1GEB1, en el siguiente apartado se explicará lo que dejan los datos recabados y los pilotajes a la investigación.

5.3 Lo que nos dejan los datos y el pilotaje

El pilotaje y las pruebas de práctica han arrojado resultados muy interesantes para los fines de la investigación. Parece ser que los conceptos de la dicotomía **identidad/condición** entendidos a través del esquema-imagen propuesto aquí (el círculo que representa la identidad dentro de la caja que representa las condiciones/situaciones)²⁵ son aplicables tanto en niveles A como en los B del Marco Común

²⁵ Véase capítulo 3 figura 12

Europeo de Referencias y parecen ser aceptados tanto por un grupo multicultural como por uno unicultural (coreanos).

Los aprendientes, incluso de niveles principiantes, son capaces de comprender conceptos filosóficos del tipo *identidad*, pese a que no cuenten con el vocabulario necesario en la lengua meta para expresar su razonamiento. Durante el pilotaje, los aprendientes recibieron la dicotomía aquí propuesta de manera natural, alejando la memorización y expresando explícitamente la distinción en niveles cognitivos.

El ejercicio de cierre en el SIGEA1 muestra un buen paso hacia la asimilación de la distinción de los verbos al mantener un alto grado de aciertos en el uso de *estar* a pesar de la aparición de adjuntos temporales de permanencia —o mayor extensión temporal—. Sin embargo, se presentan algunos problemas aún en el uso de *ser* cuando se coloca un adverbio temporal transitorio en la misma oración. Otra situación fue la de la confusión con un elemento identitario mediante un sustantivo de lugar; este fue interpretado como una locación en más aprendientes de los esperados.

La prueba práctica A1 proporciona una buena recepción e interpretación de *estar* con su valor prototípico de locación física. Así como resultados positivos en favor del uso de *estar* en condiciones (cuasi)permanentes a pesar de la aparición de adjuntos temporales que denoten permanencia, además de una reconocible apertura a la alternancia posible entre un mismo complemento postverbal. Sin embargo, aún queda presente la problemática de relacionar *ser* con situaciones transitorias expresas. Tema a trabajar, sin duda, en un futuro.

El grupo A2, en estado de inmersión y de la cultura coreana, si bien presentó aceptación del esquema durante la hora-clase, el hecho de que en el *test* previo a la sesión y en la prueba posterior se mantenga renuente a la viabilidad de alternancia en escenarios posibles, hace parecer que este grupo tiene mayores dificultades a la interpretación a partir de la lógica identidad/condición. Sería pertinente ahondar en ello en trabajos posteriores y buscar nuevas estrategias, quizá más contextuales, para percibir su reacción ante la posible alternancia.

Aun así, es notorio resaltar que en el grupo A2 de coreanos se notó en la prueba posterior una interiorización de los conceptos que permite la apertura hacia *ser* en combinación con adjuntos que denoten transitoriedad y *estar* con adjuntos que marcan permanencia. Así como es de destacar que, cuando un complemento postverbal (normalmente atributo) puede ser percibido tanto en términos de identidad como de condición/situación, el aprendiente parece siempre identificar al menos el carácter situacional, aunque no se interprete el identitario (excepto en atributos de edad, donde se prioriza la visión identitaria). Es notorio también que en el reactivo 10, donde se clasifican distintos complementos postverbales, se

encontró que los aprendientes pueden ir más allá de lo pensado por el docente a través de esta dicotomía. Tal es el caso del atributo *imposible*, que fue percibido como condición en su mayoría, con lo que el hablante no nativo abre las puertas a la construcción de oraciones coloquiales del tipo: *está imposible la tarea*. Sin embargo, se debe resaltar que, incluso interpretando el atributo como condición/situación, las aprendientes generaron oraciones con *ser + imposible*. ¿Es esto debido más a una práctica adquirida que a su intención? O ¿se debe a un reconocimiento del valor identitario subconsciente? Son preguntas que vale la pena atender en estudios posteriores.

La prueba práctica B1 se comporta de una manera similar a la de A1. Se nota un uso de *estar* en condiciones permanentes, así como la viabilidad de la alternancia en situaciones posibles. Además, enriquecen los datos obtenidos con la muestra de que los aprendientes son capaces de generar una conceptualización viable propia más allá de lo esperado por el docente, dado que, al igual que en la prueba A2, se presenta la clasificación de *imposible* en el reactivo 11, donde se mostró que el estudiante es capaz de percibir su carácter de condición más allá de lo pensado en un primer plano por el profesor investigador.

Enseñar con esta dicotomía proporciona las herramientas para que el mencionado alumno sea capaz de elaborar una frase del corte *Está imposible salir hoy con la lluvia*, completamente gramatical, sin que este se vea imposibilitado por una serie de reglas memorizadas adquiridas a través de listas de usos.

Este mismo ejercicio en la prueba mostró que es posible la interpretación distinta de un mismo concepto, en este caso el de *muerto(a)*, donde el aprendiente lo clasificó de elemento identitario. Esto evidencia la existencia de uno de los elementos de mayor relevancia en la dicotomía desde la GC propuesta en estas páginas, el de perspectiva. Los hablantes, nativos o no, son capaces de comprender el mundo de maneras distintas a partir de su cultura. Hay ocasiones donde el juego de alternancia es viable a pesar de que no sea estandarizado; habrá ocasiones donde no funciona por un alto grado de choque con las culturas hispanas, que es el caso de *muerto(a)*; difícilmente será aceptado por los hispanos como una parte de la identidad.

Desde luego que la propuesta, así como su ejecución y el método de evaluación, es perfectible. Sin embargo, amparado en los datos recogidos tanto en el pilotaje como en las pruebas, se puede decir que es oportuna y factible de llevarse a aulas de clase, en especial en una clase de cultura múltiple. Parece también ser aceptada con mayor facilidad en niveles más bajos, sin que esto signifique que no puede ser utilizada en niveles altos. La dicotomía identidad/condición se aleja de listas interminables y pone la elección en la intención de los hablantes.

CONCLUSIONES

A lo largo de estas páginas, se exploró la diferencia en la conceptualización de los verbos *ser* y *estar*, esto a partir de la ineficiencia explicativa en la enseñanza de ELE, pues a menudo se tiende a recaer en una lista de usos que conlleva más excepciones que apegos a la regla, condenando así a los aprendientes a la memorización en lugar de impulsarlos a la comprensión.

Se consideró, en primera instancia, que la forma de entender y comprender la dicotomía era el punto inicial para dicha ineficiencia, puesto que no es posible crear nuevos materiales y explicaciones que ayuden a la adquisición de la dicotomía si no se logra comprender tal dicotomía por parte de los docentes y creadores de materiales.

Es así que se cumplió con el objetivo específico, explorar la diferencia en la conceptualización de *ser* y *estar*. Se revisaron distintas formas de comprender la distinción, y se obtuvo que no existe un consenso general sobre dicha distinción. Existen teóricos que comprenden *ser/estar* como verbos vacíos de significados o cuasi vacíos que se comportan de una manera anómala. Pero también existen estudiosos que los consideran cargados semánticamente y con un comportamiento no distinto de otros verbos.

Se enlistaron algunas de las posturas de las corrientes con mayor relevancia sobre la comprensión de la diferencia *ser/estar*, como la de predicado de individuo/predicado de estadio, perfectivo/imperfectivo, norma general/norma individual. Las dos primeras pertenecientes a un corte aspectual, y la tercera, a uno discursivo, acorde con Silvagni (2018). Sin embargo, se concluyó que tales formas de comprensión resultan no del todo satisfactorias. Es por ello que se optó por seguir las pautas marcadas por la gramática cognitiva, misma que comprende que toda partícula discursiva tiene significado, por lo que no existen los verbos vacíos semánticamente.

Se siguieron conceptos de esta corriente de gramática tales como **prototipo**, **marcos**, **perfil y base**, **zona activa**, **perspectiva** y **metáfora conceptual** para —de

una manera similar a la norma general/norma individual— poner en el centro de la dicotomía la intención del hablante y, por ende, su visión del mundo. Esta visión, por supuesto, inmersa en su comunidad y cultura. De tal forma que el hablante dirá: Ángela estaba casada o Ángela era casada a partir de su elección tras un proceso cognitivo.

Se concluyó también que la diferenciación entre *ser* y *estar* debía surgir de un valor prototípico semántico, un significado nuclear, desde el cual se expande hacia distintos marcos. Se consideró que el **significado nuclear** de *ser* obedece al concepto de identidad, por lo que cada vez que el hablante utiliza este verbo, está intentando mostrar un elemento identitario de un determinado sujeto, al menos lo que el hablante percibe como elemento identitario.

Por su parte, el **valor prototípico semántico** de *estar* obedece al concepto de locación, y su uso con atributos está inmerso en la interpretación metafórica a partir de una metáfora cognitiva del tipo *un estado anímico/físico es una circunstancia/situación* y *una circunstancia/situación es un espacio*. De tal manera que cuando un hablante utiliza este verbo, está intentando expresar una condición/situación de un determinado sujeto, o lo que considera una condición/situación. Y es aquí donde radica la importancia de la intención del hablante, pues la gramática es semántica-pragmática al mismo tiempo.

A partir de este entendimiento de la dicotomía, se cumplió el objetivo general de la investigación al desarrollar una propuesta didáctica que funge como una alternativa viable para la enseñanza de *ser* y *estar* basada en la gramática cognitiva, tanto en su entendimiento teórico como en su didáctica. Misma que fue ejecutada en un pilotaje en dos grupos sin especificación cultural en la Universidad de Edimburgo en Escocia, uno perteneciente al nivel A1 y el otro al nivel B1, así como en un grupo unicultural (coreano) en estado de inmersión en México, en la Universidad de Guadalajara, perteneciente al nivel A2 según el MCER. Ello con el fin de probar la explicación condensada de la teoría en un esquema-imagen en diferentes niveles.

Tales pilotajes mostraron que los aprendientes del español de los niveles estudiados responden de manera favorable a la vinculación del concepto *identidad* con *ser*; de hecho, parece existir una tendencia de mayor aceptación mientras más bajo el dominio de la lengua. Pese a esto, la realidad es que en cada grupo donde se llevó a cabo el pilotaje mostró una idea preconcebida basada en la distinción *permanente/temporal*.

Los aprendientes parecen mostrar cierta dificultad inicial para asimilar condiciones o situaciones de carácter permanente y romper con la idea de permanencia con *ser*. Sin embargo, la explicación propuesta sobre *identidad/condición* (englobando en condición también *situación*) a través del esquema-imagen parece tener

una aceptación positiva y resulta aplicable tanto en niveles A como en el B1, siempre y cuando se graden los complementos postverbiales utilizados.

El esquema-imagen cumple con su función de abordar el tema alejándose de listas interminables de usos y excepciones. Con los dos grupos sin especificación de cultura original, mayormente anglosajones, parece que el esquema-imagen ayuda en la práctica a aceptar posibles alternancias. No así en el grupo A2 de coreanos a quienes le fue aplicado el pilotaje; este grupo permanece renuente a alternancias posibles, al menos en el formato que les fueron presentados, por lo que se requiere mayor profundización en este tema a la postre.

Se concluyó también que esta propuesta didáctica facilita la priorización de la intención del hablante cuando elabora oraciones con uno u otro verbo, consiguiendo procesos cognitivos viables no esperados ni anticipados por la gramática formal, como sucedió en el caso de *imposible*.

Por todo lo anterior, es posible decir que se cumplen los supuestos iniciales del trabajo —si bien es cierto que aún quedan algunas cuentas pendientes—. La explicación que apela al entendimiento a niveles conceptuales de la diferenciación entre *ser* y *estar* parece facilitar la comprensión de los aprendientes. El uso de la gramática cognitiva en el aula permite generar una alternativa didáctica para reforzar la adquisición de mencionados verbos, misma que resulta en un efecto positivo en los aprendientes y su proceso de adquisición de la lengua.

Para finalizar, resulta importante centrarse un momento en la reflexión de por qué ha sido de utilidad la GC en comparación con otras formas de abordar la gramática. Como se ha dejado en claro con anterioridad, no se pretende aquí nulificar los aportes que otras corrientes de enseñanza de lengua propician. De hecho, este trabajo considera que la mejor forma de enseñar una lengua es con una amalgama de enfoques, metodologías, prácticas y herramientas docentes. Sin embargo, ha quedado demostrado que una perspectiva cognitiva en la enseñanza de la gramática tiene muchas ventajas.

La primera de ellas es que, contrario a formas más tradicionales, la gramática no es algo ajeno a contextos comunicativos, no es una *forma* que hay que aprender alejado del *fondo*. La gramática en sí misma es *forma* y *fondo*. Percibir de esta manera la diferencia *ser/estar* permite que tanto docente como aprendiente se separen de la memorización de reglas. Y, así, un principio básico general se vuelve la mécula del nuevo conocimiento, como sucedió durante los pilotajes.

Otro de los principales aciertos de la GC que tuvo un impacto positivo en el estudio aquí realizado es el hecho de que, al tratarse de una gramática semántica-pragmática, la intención del hablante tomó un rol central fundamental en la elección de la dicotomía, lo que conlleva que la gramática en sí misma sea comuni-

cativa. El aprendiente no se ajusta a la regla; son las reglas las que se ajustan ahora a lo que el hablante (nativo o no nativo) desea expresar.

El pilotaje concordó con lo expresado por Ruiz Campillo (2007); los aprendientes sí muestran satisfacción al encontrar un proceso lógico cognitivo a la elección de las estructuras, quedando así la gramática como una mera representación del mundo que desea expresarse.

El presente trabajo encuentra mucho valor en ello, pues, después de todo, como docentes buscamos dar las herramientas necesarias para que nuestros aprendientes se desenvuelvan de manera natural en la lengua meta. Queremos que sean capaces de expresar lo que desean expresar, que logren negociar sus propios significados y fabriquen sus propias construcciones mediante un proceso lógico y funcional. Perseguimos que los aprendientes no utilicen la lengua meta como una vía de transmisión de su L1, sino que el proceso sea directo entre pensamiento y lenguaje. Enseñar a través de la GC es un paso firme para que el hablante no nativo vea el mundo con los ojos de los hablantes nativos, ayudando así con la comprensión de la nueva cultura y su forma de entender la realidad.

Si se aplica esta perspectiva, el aprendiente sabrá que *José es viejo* y *José está viejo*, en la variante mexicana, tienen perfecto sentido, pues están expresando distintas perspectivas del mismo hecho.

ANEXOS

Anexo 1: Prototipo Esquema-imagen explicación *ser vs. estar*



Anexo 2: Diapositivas en la propuesta didáctica genérica



IDENTIDADES O SITUACIONES



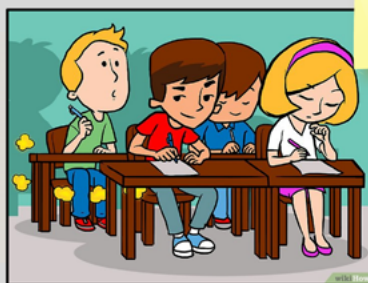
Algunos pueden ser ambos

Clase –

Objetivo comunicativo:
Describir identidades y condiciones

Objetivo gramatical: Ser y estar

¿CÓMO ESTÁ _____?
¿CÓMO ES _____?



Actividad de introducción: El docente entabla una conversación con los aprendientes a base de preguntas del tipo: ¿Cómo es tu compañero? La pregunta se puede repetir muchas veces. Posteriormente pregunta: ¿Cómo está tu compañero? La intención es obtener estados físicos y de ánimo.



¿ES CAFÉ?

Actividad I: La bebida café tiene muchas características de identidad, ¿podrías escribirlas por favor?



¿CUÁLES SON LAS CARACTERÍSTICAS IDENTITARIAS DE ESTE ANIMAL?

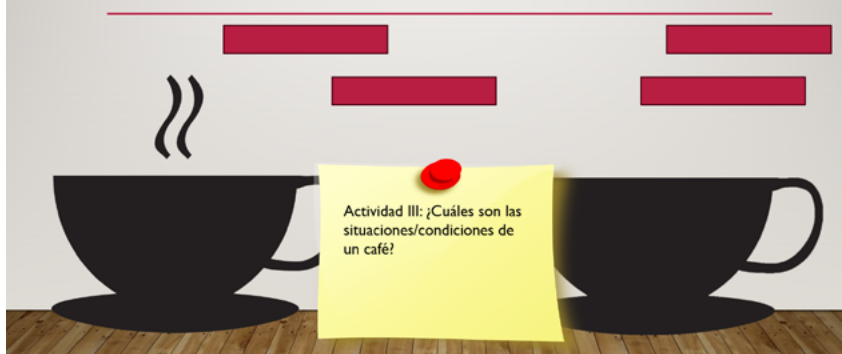


Actividad II: el animal de esta imagen tiene características identitarias, ¿podrías escribirlas por favor?

(Actividad con un compañero)

Pedir frases completas de las características identitarias de las dos imágenes

LAS CONDICIONES DE UN CAFÉ



Actividad III: ¿Cuáles son las situaciones/condiciones de un café?

LAS SITUACIONES DE UN GATO

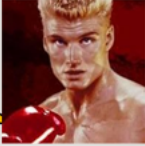


Actividad IV: Escribe y comenta las situaciones/condiciones posibles de un gato

(Actividad con un compañero)



SER vs ESTAR



SER

¿Quién eres?

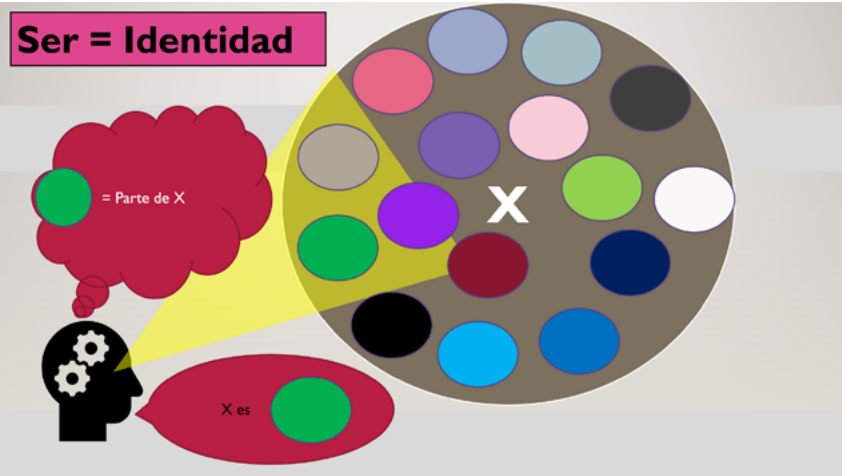


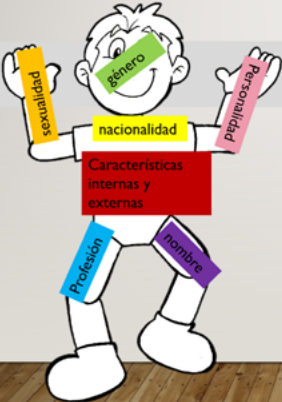
¿Quién eres tú?

ESTAR

¿Dónde estás? (GPS)

¿Cómo estás?



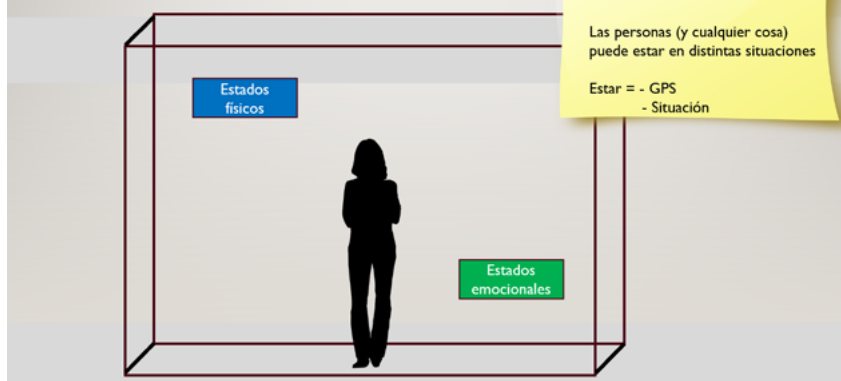


LA IDENTIDAD DE _____

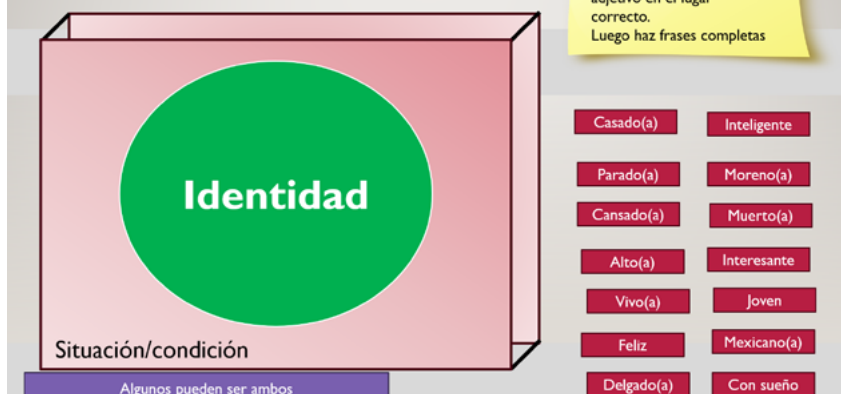
La identidad de una persona suele tener los siguientes elementos:

¿Cómo es _____?

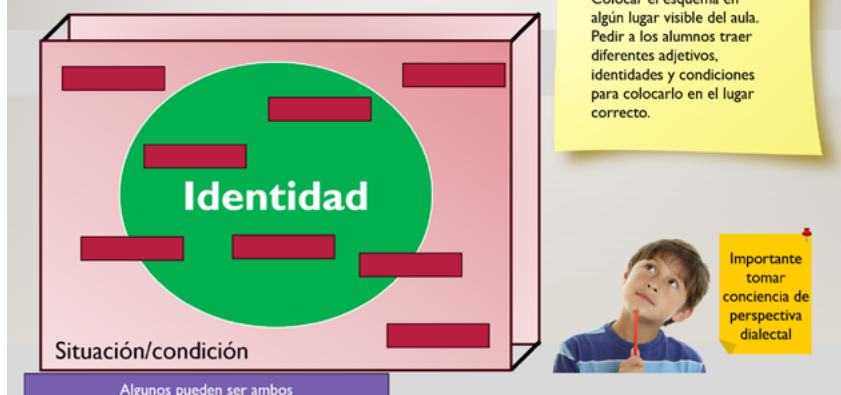
LAS SITUACIONES DE UNA PERSONA



IDENTIDADES O SITUACIONES



IDENTIDADES O SITUACIONES



¿ROMA FUE O ESTUVO UN GRAN IMPERIO?

Actividad de refuerzo: Completa las frases con **ser** o **estar** en el tiempo y persona correcta.

(Preguntar al estudiante el porqué de su respuesta)

1. Australia ____ una isla en el pacífico.
2. En un mes va a nacer el bebé de Jorge. El bebé ____ un niño según la doctora.
3. Ana ____ muy cansada porque hizo mucho ejercicio.
4. Mi casa de la infancia ____ al lado de un campo de fútbol.
5. Roma ____ la ciudad más poderosa del mundo antiguo.
6. Hoy yo ____ triste. Creo que necesito algo para animarme.
7. Ayer yo ____ más contento, pero ahora ____ deprimido.



es... y está ...













Actividad creación: Escribe un pequeño texto sobre los sujetos en la imagen: su identidad, su situación y su localización

¿CÓMO ERES? ¿CÓMO ESTÁS? ¿DÓNDE ESTÁS?

Actividad oral:
En parejas, pregunta a tu compañero sobre su identidad y su circunstancia actual. Después, presenta ante el grupo la información obtenida



PERSONAS FAMOSAS FAVORITAS



Mi cantante favorito es...
Está en...
En esta foto está...

Actividad final: Lleva una foto de una persona famosa que admiras y describe frente a la clase su identidad, ubicación y las circunstancias de la foto.

Anexo 3: Diapositivas utilizadas en SIGEA1

IDENTIDADES O SITUACIONES



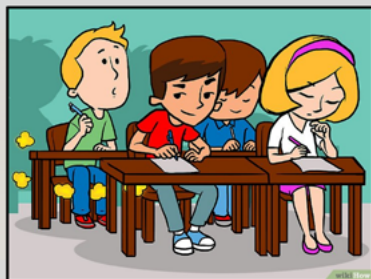
Algunos pueden ser ambos

Clase A1

Objetivo comunicativo:
Describir identidades y
condiciones

Objetivo gramatical: Ser y
estar

¿CÓMO ESTÁ _____?
¿CÓMO ES _____?



¿ES CAFÉ?

Actividad I: La bebida café tiene muchas características de identidad, ¿podrías decir algunas?



¿CUÁLES SON LAS CARACTERÍSTICAS DE ESTE ANIMAL?

Actividad II: el animal de esta imagen tiene características identitarias, ¿podrías decir algunas por favor?



LAS CONDICIONES DE UN CAFÉ

Actividad III: ¿Podrías escribir algunas situaciones/condiciones de un café?



LAS SITUACIONES DE UN PERRO



Actividad IV: Escribe y comenta las situaciones/condiciones posibles de un perro



SER vs ESTAR



SER

¿Quién eres?



¿Quién eres tú?

ESTAR

¿Dónde estás? (GPS)

¿Cómo estás?

Ser = Identidad

= Parte de X

X es

LA IDENTIDAD DE _____

La identidad de una persona suele tener los siguientes elementos:

¿Cómo es _____?

LAS SITUACIONES DE UNA PERSONA

Las personas (y cualquier cosa) puede estar en diferentes situaciones

Estar = - GPS
- Situación

IDENTIDADES O SITUACIONES

Actividad V: coloca el adjetivo en el lugar correcto. Luego haz frases completas

Sentado(a)	Inteligente
Casado(a)	Moreno(a)
Cansado(a)	Muerto(a)
Alto(a)	Interesante
Vivo(a)	Joven
Feliz	Mexicano(a)
Delgado(a)	Dormido(a)

Algunos pueden ser ambos

¿ROMA ES O ESTÁ UNA GRAN CIUDAD?

Actividad de refuerzo: Completa las frases con **ser** o **estar** en el tiempo y persona correcta.

1. Australia ____ una isla en el pacífico.
2. Ana siempre ____ muy cansada porque siempre hace mucho ejercicio.
3. Mi casa de la infancia ____ al lado de un campo de fútbol.
4. Nosotros ____ muy buenos amigos ahora.
5. Hoy yo ____ triste, pero normalmente ____ muy feliz.



Anexo 4: Diapositivas utilizadas en SIGEB1

IDENTIDADES O SITUACIONES



Algunos pueden ser ambos

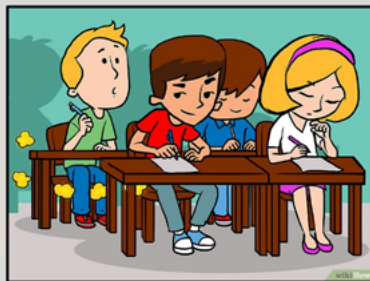
Clase B1

• Lección 1

Objetivo comunicativo:
Describir identidades y condiciones

Objetivo gramatical: Ser y estar

¿CÓMO ESTÁ _____?
¿CÓMO ES _____?



¿ESO QUE TOMAS ES CAFÉ?

Actividad I: La bebida café tiene muchas características de identidad, ¿podrías escribirlas por favor?



¿CUÁLES ERAN LAS CARACTERÍSTICAS DE ESTE ANIMAL?



Mi gato Félix, que descanse en paz ☹

Actividad II: el animal de esta imagen tiene o tenía características identitarias, ¿podrías escribirlas por favor?

(Actividad con un compañero)

LAS CONDICIONES DE UN CAFÉ



Actividad III: ¿Podrías escribir todas las situaciones/condiciones de un café?



LAS SITUACIONES DE UN GATO

Actividad IV: Escribe y comenta las situaciones/condiciones posibles de un gato

(Actividad con un compañero)

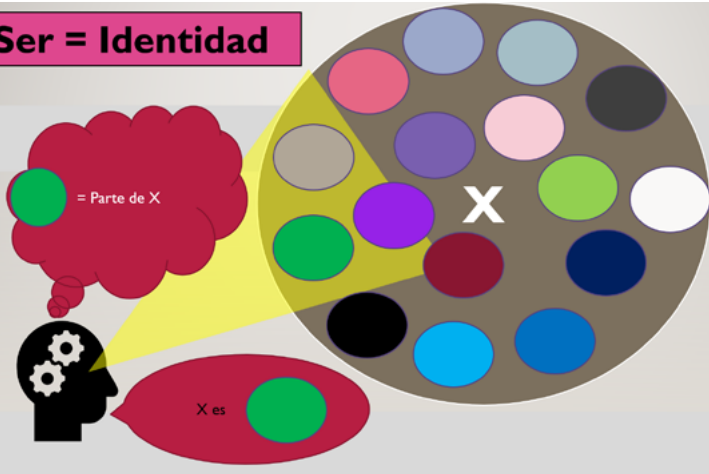


SER
¿Quién eres?



ESTAR
¿Dónde estás? (GPS)
¿Cómo estas?

Ser = Identidad



LA IDENTIDAD DE _____

La identidad de una persona suele tener los siguientes elementos:

¿Cómo es _____?

LAS SITUACIONES DE UNA PERSONA

Las personas (y cualquier cosa) puede estar en distintas situaciones

Estar = - GPS
- Situación

IDENTIDADES O SITUACIONES

Actividad V: coloca el adjetivo en el lugar correcto. Luego haz frases completas

De pie	Inteligente
Casado(a)	Moreno(a)
Cansado(a)	Muerto(a)
Alto(a)	Estudiante
Reina	Joven
Feliz	Mexicano(a)
Delgado(a)	Con sueño

Algunos pueden ser ambos

¿ROMA FUE O ESTUVO UN GRAN IMPERIO?

Actividad de refuerzo: Completa las frases con **ser** o **estar** en el tiempo y persona correcta.

1. En un mes va a nacer el bebé de Jorge. El bebé _____ un niño según la doctora.
2. Ana _____ muy cansada porque hizo mucho ejercicio.
3. Mi casa de la infancia siempre _____ llena de niños porque todos mis amigos iban.
4. Roma _____ la ciudad más poderosa del mundo antiguo.
5. Hoy yo _____ triste. Creo que necesito algo para animarme.
6. Ayer yo _____ más contento, pero ahora _____ deprimido.



Anexo 5: Diapositivas utilizadas en s2GEA2

IDENTIDADES O SITUACIONES

Identidad

Situación/condición

Algunos pueden ser ambos

Nivel A2

Objetivo comunicativo:
Describir identidades y condiciones de personas

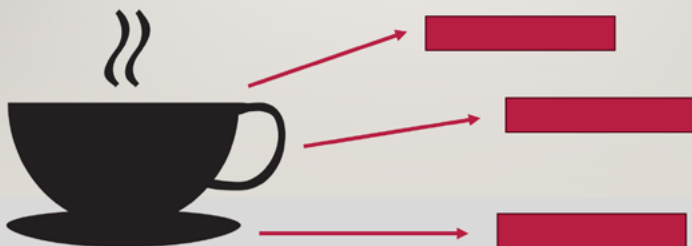
Objetivo gramatical: Ser y estar

¿CÓMO ESTÁ _____?

¿CÓMO ES _____?

¿ESO ES CAFÉ?

Actividad I: La bebida café tiene muchas características de identidad, ¿podrías escribirlas por favor?



¿CUÁLES SON LAS CARACTERÍSTICAS DE ESTA PERSONA?

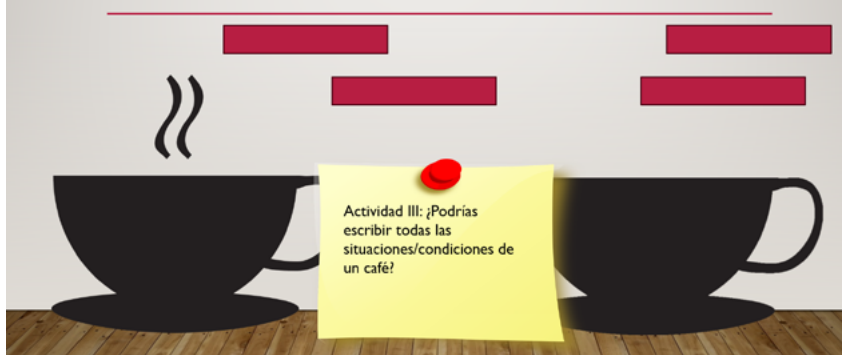


Actividad II: La persona de esta imagen tiene características identitarias, ¿podrías escribirlas por favor?

(Actividad con un compañero)

Frases completas
de las
características
identitarias

LAS CONDICIONES DE UN CAFÉ



LAS SITUACIONES/CONDICIONES DE UNA PERSONA



SER vs ESTAR

SER

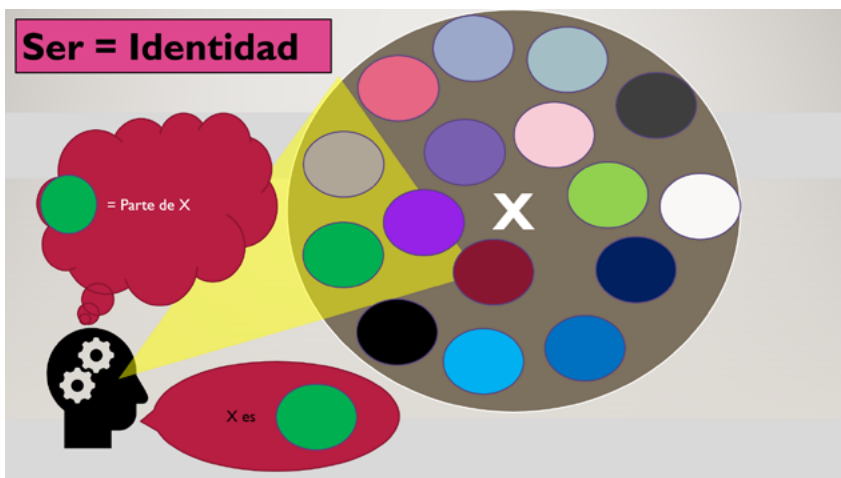
¿Quién eres?

ESTAR

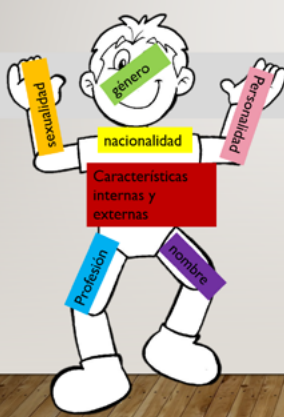
¿Dónde estás? (GPS)

¿Cómo estás?

¿Quién eres tú?



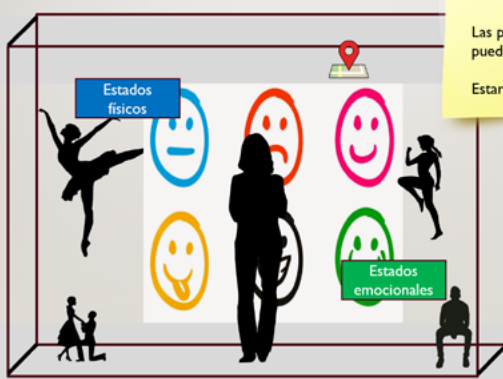
LA IDENTIDAD DE _____



La identidad de una persona suele tener los siguientes elementos:

¿Cómo es _____?

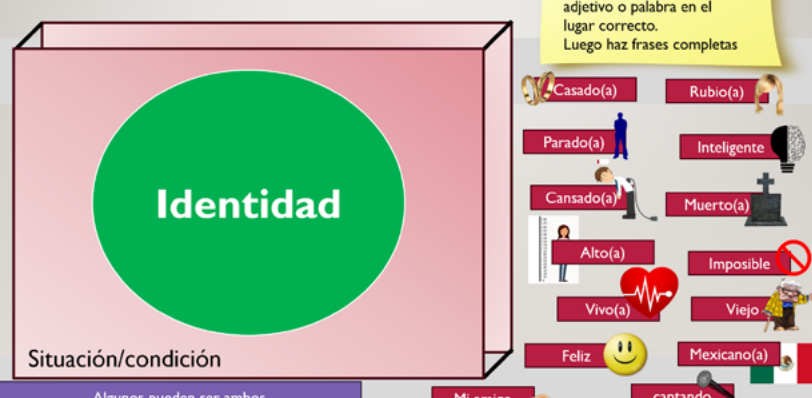
LAS SITUACIONES DE UNA PERSONA



Las personas (y cualquier cosa) puede estar en distintas situaciones

Estar = - GPS
- Situación

IDENTIDADES O SITUACIONES



Actividad V: coloca el adjetivo o palabra en el lugar correcto. Luego haz frases completas

Casado(a) Rubio(a) Parado(a) Inteligente Cansado(a) Muerto(a) Alto(a) Imposible Vivo(a) Viejo Feliz Mexicano(a) Mi amigo cantando

Situación/condición

Algunos pueden ser ambos

IDENTIDADES O SITUACIONES

Situación/condición

Algunos pueden ser ambos

Actividad permanente:
Colocar el esquema en algún lugar visible del aula. Pedir a los alumnos traer diferentes adjetivos, identidades y condiciones para colocarlo en el lugar correcto.

Importante
tomar
conciencia de
perspectiva
dialéctica

¿ROMA FUE O ESTUVO UN GRAN IMPERIO?

1. Japón ____ una isla en el océano pacífico.
2. Juan antes ____ estudiante, pero ahora ____ profesor.
3. Ana siempre ____ muy cansada porque hace mucho ejercicio.
4. Andrea va a ____ enferma de la tiroides para siempre.
5. Seúl ____ la capital de Corea del Sur.
6. Solo temporalmente, yo ____ el profesor de español.
7. Tú siempre ____ hablando, por eso siempre ____ perdido en la clase.

Actividad de refuerzo: Completa las frases con **ser** o **estar** en el tiempo y persona correcta.

Anexo 6: Prueba Práctica A1

Práctica ser/estar A1

No es necesario usar indicativo ni infinitivo para responder. Muéstrale primero a responder. Responde identidad o condición.

** Indica que la respuesta es definitiva.*

1. Como ____
2. Pasa una lengua ____
3. El día ____

Elige entre ser y estar para completar las siguientes frases.

4. Edimburgo, ____ en la costa *
5. El zapato ____ una botella aplastada *

6. Responde siempre ____ muy cansado por las mañanas *

☐ siempre

☐ nunca

7. He ____ muy inteligente por las mañanas. ¿verdad? *

☐ ser

☐ estar

8. Juan ____ muy rápido para el trabajo *

☐ es

☐ está

Elige cuál de estas frases es la correcta. En algunos casos las dos son posibles.

9. ____ *

Selecciona todas las que corresponden:

☐ Roba así muy bien por sus hijos

☐ Roba así muy bien por sus hijos

10. ____ *

Selecciona todas las que corresponden:

☐ La clase siempre es muy aburrida

☐ La clase siempre es muy aburrida

11. ____ *

Selecciona todas las que corresponden:

☐ Está allí siempre con los amigos estudiantes

☐ Está allí siempre con los amigos estudiantes

Describe la imagen. Indica sobre la identidad del sujeto en la imagen y su condición. Falso y emocional.

12. ¿Quiénes son? ¿Cómo son? ¿Cómo están? ¿Cómo están? *

Equipo

Anexo 8: Prueba Práctica B1

Prueba de Práctica B1

No es necesario usar traductor ni internet para responder.
Muchas gracias por responder. Recuerda: Identidad vs Condición

* Indica que la pregunta es obligatoria.

1. Correo *

2. Grupo *

Marca solo un óvalo.

Lunes

Miércoles

3. Edad *

4. Primera lengua

Elige cuál de estas frases es la correcta. En algunos casos las dos son posibles.

5. 1. *

Selecciona todos los que correspondan.

El whisky está para emborracharse

El whisky es para emborracharse

Selecciona todos los que correspondan.

La ciudad de México era la capital de un gran imperio.

La ciudad de México estaba la capital de un gran imperio.

7. 3. *

Selecciona todos los que correspondan.

Es imposible que los tomates estén tan caros.

Es imposible que los tomates sean tan caros.

8. 4. *

Selecciona todos los que correspondan.

Antes María siempre estaba triste, pero ahora siempre está contenta.

Antes María siempre era triste, pero ahora siempre es contenta.

Antes María siempre estaba triste, pero ahora siempre es contenta.

9. 5. *

Selecciona todos los que correspondan.

Durante 5 años Juana va a estar la directora del proyecto.

Durante 5 años Juana va a ser la directora del proyecto.

Describe la imagen: habla sobre la identidad del sujeto en la imagen y su condición física y emocional

10. ¿Quiénes son? ¿Cómo son? ¿Cómo están? ¿Dónde están? *



¿Es identidad o condición?

11. En función del texto anterior, escribe tu cuarta pregunta. *

Selecciona todos los que correspondan.

Muero(a)

Despierto(a)

Listo

Fácil

Joven

Viejo(a)

Sentado(a)

Identidad

Condición/situación

Los dos

BIBLIOGRAFÍA

- Acquaroni Muñoz, R. (2008) *La incorporación de la competencia metafórica (CM) a la enseñanza aprendizaje del español como segunda lengua (L2) a través de un taller de escritura creativa: estudio experimental* [Tesis doctoral. Universidad Complutense. Madrid]. Universidad Complutense de Madrid. <https://docta.ucm.es/entities/publication/a33eb627-7e5f-48fb-a1b4-f3f4099ed53b>
- Agudelo, S. (2017). Errores y Causas: usos de *ser* y *estar* en estudiantes francófonos de ELE. *Formación y Función*. 31 (2). 93-128.
- Black, M. (1966) *Métodos y metáforas*. Tecnos.
- Blanco-García, A. (2023) Metáforas conceptuales en canciones de desamor: los casos de *Music Sessions* #53 de Shakira y *Rata de dos patas* de Paquita la del barrio. *Argos*. 10 (25). 127-144. <https://revistaargos.cucsh.udg.mx/index.php/argos/article/view/78>
- Bosque, I & Gutiérrez, J. (2009). *Fundamentos de sintaxis formal*. Akal.
- Caldevilla, C. (2017). *La enseñanza de ser y estar en gramáticas y manuales de ELE: usos contrastados* [Tesis de maestría, Universidad de Oviedo]. Universidad de Oviedo. https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/43525/TFM_ColasCaldevillaRodriguez.pdf?sequence=7&isAllowed=y
- Calero, A. (2017). *La imagen lingüística como base para la instrucción gramatical significativa. La enseñanza de la oposición ser/estar desde la gramática cognitiva* [Tesis de maestría, Universidad de Nebrija]. Universidad de Nebrija.
- Castañeda Castro, A. (2004). Potencial pedagógico de la Gramática Cognitiva. Pautas para la elaboración de una gramática pedagógica de español/LE. redELE: *Revista electrónica de didáctica ELE*. (0). <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/72164/00820083000286.pdf;jsessionid=F7537DB32620669149F167D7F844A7B5?sequence=1>
- Castañeda Castro, A. (14-diciembre-2015) *Gramática cognitiva y enseñanza CE la gramática CE ELE* [conferencia] Dpto. de Lingüística General y Teoría de la Li-

- teratura Universidad de Granada. España. <https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/10828/CONFERENCIA.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Castañeda Castro, A. & Ortega Olivares, J. (2019) Los usos atributivos de ser y estar desde la gramática cognitiva. En Ibarretxe-Antuñano, I. Cadierno, T. y Castañeda Castro, A. (eds). *Lingüística Cognitiva y Español le/l2* (pp.120-144). Routledge.
- Company Company, C. (2007) *El siglo XVIII y la identidad lingüística de México. Discurso del ingreso a la Academia Mexicana de la Lengua México*. México. Universidad Nacional Autónoma de México y Academia Mexicana de la Lengua.
- Danesi, M. (2004). *Metáfora, pensamiento y lenguaje (una perspectiva viquiana de teorización sobre la metáfora como elemento de interconexión)*. Kronos.
- (1992). Metaphorical competence in second language acquisition and second language teaching: the neglected dimension. En Alatis, E. (ed), *Language, communication, and social meaning* (pp.489-500). Georgetown University Press.
- Da Silva, H. (2005). *Temas sobre la adquisición de una segunda lengua*. Trillas.
- Erdely Ruíz, E. (2020). Una nueva mirada a la semántica del verbo estar con perspectiva dialectal para profesores de ele. *Decires, Revista del Centro de Enseñanza para Extranjeros*. 20 (24). 84-97. <https://doi.org/10.22201/cepe.14059134e.2020.20.24.15>
- Erdely Ruiz, E. y López Olea, M. (2020). Impacto de la lingüística cognitiva en la enseñanza ELE. En Granda, B. (ed.), *Orientaciones didácticas para profesores de ELE* (pp.89-114), CEPE.
- Escandell-Vidal, M.V. y Leonetti, M. (2016). Estar joven a los dos lados del Atlántico. En Arroyo Hernández, I. Del Barrio, F. Sainz González, E. Solís García, I. (eds.), *Geometría explosión: Estudios de lengua y literatura en homenaje a René Lenarduzzi* (pp.65-78). Editorial Ca'Foscari.
- Fernández Leborans, M. J. (1999). La predicación: las oraciones copulativas. Bosque, I. & Demonte (eds), *Gramática descriptiva de la lengua española vol. 2* (pp.2357- 2460). Espasa.
- Frago, J. (2020). Un esquema, cuatro preposiciones. *MarcoELE. Revista Didáctica Español Lengua Extranjera*. (31).1-21. <https://www.redalyc.org/journal/921/92163387001/html/>
- Fuertes Gutiérrez, M. Soler Montes, C. & Klee, C. (2022). Sociolingüística aplicada en la enseñanza del español. *Journal of Spanish Language Teaching*. 8 (2). 105-113. <https://doi.org/10.1080/23247797.2021.2019448>
- García, C. (2014). Las metáforas conceptuales y el proceso de enseñanza de lenguas: El caso del náhuatl y el latín. *Revista Sincronía*. (65).121-131. http://sincronia.cucsh.udg.mx/pdf/65/garcia_65.pdf

- Gumiel Molina, S. (2008). Sobre la diferencia de ser y estar. El tipo de predicado y el tipo de sujeto. *redeLE: Revista electrónica y de didáctica*. (13). Pp. 1-19. https://sierrapambley.org/alumnos/wp-content/2008_redele_13_02Gumiel.pdf
- Gutiérrez, R. (2004). *Metáforas de la enseñanza del Español como segunda lengua*. ASELE acta XV. Centro Virtual Cervantes. pp444-448. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0442.pdf
- Ibarretxe-Antuñano, I. & Valenzuela, J. (2012). Lingüística cognitiva: origen, principios y tendencias. En Ibarretxe-Antuñano, I. & Valenzuela, J (Directores). *Lingüística cognitiva*. Anthropos.
- Instituto Cervantes. (s.f.). . Centro Virtual Cervantes. *Diccionario de términos clave de ELE. Enfoque comunicativo*. Recuperado en mayo 2023, de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquecomunicativo.htm
- Jurado Salinas, M. (2014). Fundamento teórico de un modelo para trabajar los verbos haber, estar y ser en el aula de ELE. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (17). <https://revistas.nebrija.com/revista-linguistica/article/view/296/204>
- Lakoff, G. & Johnson, M. (2009). *Metáforas de la vida cotidiana*. Catedra.
- Langacker, R. (2008). *Cognitive Grammar a basic introduction*. Oxford University Press.
- Llopis-García, R. (2011). *Gramática cognitiva para la enseñanza del español como lengua extranjera*. Ministerio de Educación.
- (2016). Using Cognitive Principles in Teaching Spanish L2 Grammar. *Hesperia Anuario de filología hispánica*. 19 (2). 29–50.
- Llopis-García, R. Real Espinosa, J. M. y Ruiz Campillo, J. (2012). *Qué gramática enseñar, qué gramática aprender*. Edinumen.
- LoCastro, V. (2012). *Interactional Construction of Identity en Pragmatics for Language Educators*. Routledge.
- Malaver, I. (2009). *Variación dialectal y sociolingüística de ser y estar con adjetivos de edad*. [Tesis doctoral, Universidad Alcalá]. E_Buah. <https://ebuah.uah.es/dspace/handle/10017/8036>
- Muro, F. (2014). *La competencia metafórica en el aula de E/LE: Un acercamiento teórico-práctico al fenómeno, una propuesta didáctica para su incorporación en el aula y un recuento de las dificultades encontradas en la realización del estudio*. [Tesis de maestría, Stockholms Universitet]. DiVA-Portal. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:751786/FULLTEXT01.pdf>
- Navarro-Carrascosa, C. (2021). La Gramática Cognitiva en los manuales de ELE: análisis y propuesta metodológica. *Foro de profesores de ELE*. (17). 135-160
- Piastro Behar, J. (2019). *Los Lenguajes de la Identidad. La subversión como creación*. Herder.

- RAE. (1973). *Esbozo para una nueva gramática de la lengua española*. Asociación de academias de la lengua española.
- Regueiro Rodríguez, M. L. (2008). Algunas Reflexiones sobre *ser* y *estar* copulativos en la gramática española. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*. Vol. 2 (3). <https://doi.org/10.26378/rnlaclog93>
- Ricoeur, P. (2001). *La metáfora viva*. Madrid Ediciones Cristiandad.
- Ruiz Campillo, J. (2007). Entrevista a José Placido Ruiz Campillo: Gramática cognitiva y ELE. *Revista marcoELE*. (5). 1-17. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92152376002>
- Salinas, I. (2021). Revisión de estudios sobre metáforas conceptuales en ciencia y educación científica. *Revista Pensamiento educativo*. Vol. 58 (1). https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=So719-04092021000100112&script=sci_arttext
- Sautu, R. Boniolo, P., Dalle, P. y Elbert, R. (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. CLACSO libros.
- Silvagni, F. (2013). ¿Ser o estar? Un modelo didáctico. Cuadernos de didáctica de español/LE. Arco.
- (2018). Sobre la distinción individuo/estadio y su relación con *ser* y *estar*. *Revista española de Lingüística*. (48). 15- 56. <http://doi.org/0.31810/RSEL.48.2>
- Simone, R. (2001). *Fundamentos de Lingüística*. Ariel.
- Soriano, C. La metáfora conceptual. (2012). En Ibarretxe-Antuñano, I. y Valenzuela, J. (Eds.), *Lingüística Cognitiva* (pp.97-121). Anthropos.
- Suárez-Campos, L. y Hijazo-Gascón, A. (2019). La metáfora conceptual y su aplicación a la enseñanza del español LE/L2. En Ibarretxe-Antuñano, I. Cadierno, T. y Castañeda Castro, A. (Eds.), *Lingüística cognitiva y español LE/L2* (pp.235-252). Routledge.
- Torres, J. (2021). El papel de la influencia interlingüística en el desarrollo de la competencia metafórica: estado de la cuestión y propuesta didáctica. *Didáctica. Lengua y literatura*. (33). <https://doi.org/10.5209/dida.77663>
- Universidad Complutense de Madrid. (s.f). *Proyecto de Innovación Plataforma gramatical de enseñanza del español como lengua extranjera. Aspectualidad*. <https://www.ucm.es/plataformae/aspectualidad>
- Zagona, K. y Contreras, H. (2011). Sobre la incompatibilidad entre *ser* y los adjetivos con complemento. En Escandell-Vidal, M.V. Leonetti, M. Sánchez López, C. (eds.), *60 problemas de gramática* (pp.106-111). Akal.

Ser y estar
Propuesta de comprensión desde la gramática cognitiva
en su distinción e implementación didáctica en la adquisición
del español como lengua extranjera

Número 16

Se terminó de editar en diciembre de 2025
en Editorial Página Seis, S.A. de C.V.
Lorenzo Barcelata 5105, Paraíso Los Pinos,
45239, Zapopan, Jalisco, México.
Se publicó 1 ejemplar digital.

Diagramación y corrección: Felipe Ponce y Elizabeth Alvarado.

