Les verbes copules ser et estar à la lumière des approches linguistiques récentes et de la recherche dans l'enseignement des langues secondes

Cristian Valdez

▶ **To cite this version:**

Cristian Valdez. Les verbes copules ser et estar à la lumière des approches linguistiques récentes et de la recherche dans l'enseignement des langues secondes. Linguistique. Université Rennes 2; KU Leuven (1970-..), 2018. Français. NNT : 2018REN20053 . tel-01990788

HAL Id: tel-01990788
https://theses.hal.science/tel-01990788

Submitted on 23 Jan 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

UNIVERSITE BRETAGNE LOIRE
EDUCATION
LANGAGES, INTERACTIONS
COGNITION, CLINIQUE

UNIVERSITÉ RENNES 2

KU LEUVEN

THÈSE DE DOCTORAT EN CO-TUTELLE

KATHOLIEKE UNIVERSITEIT LEUVEN
FACULTY OF ARTS
Spécialité: *Linguistique*

ET

UNIVERSITÉ RENNES 2
COMUE UNIVERSITÉ BRETAGNE LOIRE

ECOLE DOCTORALE N° 603
Education, Langages, Interaction, Cognition, Clinique
Spécialité : *Didactique des langues*

Par
Cristian VALDEZ

Las cópulas *ser* y *estar* a la luz de enfoques lingüísticos recientes y de la investigación en la enseñanza de segundas lenguas

Thèse présentée et soutenue à Rennes, le 4 décembre 2018
Unité de recherche : LIDILE EA 3874

Rapporteurs avant soutenance :

María Victoria ESCANDELL VIDAL
Professeure des universités, Universidad Nacional de Educación a distancia

Georges Daniel VÉRONIQUE
Professeur des universités émérite, Université Aix-Marseille

Composition du Jury :

Kris BUYSE
Maître de conférences, Katholieke Universiteit Leuven

María Victoria ESCANDELL VIDAL
Professeure des universités, Universidad Nacional de Educación a distancia

Chrystelle FORTINEAU-BRÉMOND
Professeure des universités, Université Rennes 2

Georges Daniel VÉRONIQUE
Professeur des universités émérite, Université Aix-Marseille

Directrices de thèse

Nicole DELBECQUE
Professeure des universités émérite, Katholieke Universiteit Leuven

Aura DUFFÉ MONTALVÁN
Maître de conférences, Université Rennes 2

Título: **Las cópulas *ser* y *estar* a la luz de enfoques lingüísticos recientes y de la investigación en la enseñanza de segundas lenguas**

Palabras clave: atribución adjetival, *ser* y *estar*, evidencialidad, enseñanza de la gramática

Resumen: En esta tesis, se aborda el estudio de las cópulas *ser* y *estar* desde dos puntos de vista complementarios. Por un lado, se lleva a cabo un análisis gramatical de un amplio corpus de ocurrencias orales auténticas con el fin de evaluar la pertinencia de determinadas herramientas teóricas pertenecientes a un enfoque cognitivo de la cuestión. Por otro lado, a partir de un contexto de enseñanza de segundas lenguas, se realiza una investigación experimental cuyo objetivo es examinar la influencia que puede tener el tipo de enfoque gramatical empleado durante la instrucción sobre los resultados de los aprendientes. Tanto en uno como en otro caso, se da primacía a la validación empírica de las hipótesis de trabajo siguiendo metodologías pertenecientes, en un caso, a la lingüística y, en el otro, a la didáctica de las lenguas. De esta manera, se pudo identificar el ámbito de especialización de cada una de las disciplinas en cuanto a la descripción de las cópulas citadas, así como los puntos de convergencia entre los campos de estudio involucrados.

Titre : **Les verbes copules *ser* et *estar* à la lumière des approches linguistiques récentes et de la recherche dans l'enseignement des langues secondes**

Mots clés : attribution adjectivale, ser et estar, évidentialité, enseignement de la grammaire

Résumé : Dans cette thèse, l'étude des verbes copules ser et estar est abordée de deux points de vue complémentaires. D'une part, une analyse grammaticale d'un large corpus d'occurrences orales authentiques est réalisée afin d'évaluer la pertinence de certains outils théoriques appartenant à une approche cognitive de la question. D'une autre part, à partir d'un contexte d'enseignement des langues secondes, une recherche expérimentale est menée pour examiner l'influence que le type d'approche grammaticale utilisée lors de l'enseignement peut avoir sur les résultats des apprenants. Dans les deux cas, la priorité est donnée à la validation empirique des hypothèses de travail suivant des méthodologies appartenant, dans un cas, à la linguistique et, dans un autre cas, à la didactique des langues. De cette manière, il a été possible d'identifier le champ de spécialisation de chacune des disciplines quant à la descipción des copules susmentionnées, ainsi que les points de convergence entre les champs d'étude concernés.

SOUS LE SCEAU DE L'UNIVERSITÉ BRETAGNE LOIRE

UNIVERSITÉ RENNES 2 – KATHOLIEKE UNIVERSITEIT LEUVEN

Ecole doctorale – Éducation, Langages, Interaction, Cognition, Clinique

Unité de Recherche LIDILE EA 3874

Las cópulas *ser* y *estar* a la luz de enfoques lingüísticos recientes y de la investigación en la enseñanza de segundas lenguas

Les verbes copules *ser* et *estar* à la lumière des approches linguistiques récentes et de l'investigation dans l'enseignement de langues secondes

Thèse de Doctorat en co-tutelle

Présentée par Cristian VALDEZ

Directrices de thèse : Nicole DELBECQUE
Aura DUFFÉ MONTALVÁN

Soutenue le 4 décembre 2018

Jury :
Kris BUYSE, Maître de conférences, Katholieke Universiteit Leuven

María Victoria ESCANDELL VIDAL, Professeure des universités, Universidad Nacional de Educación a distancia (rapporteuse)

Chrystelle FORTINEAU-BRÉMOND, Professeure des universités, Université Rennes 2

Georges Daniel VÉRONIQUE, Professeur des universités émérite, Université Aix-Marseille (rapporteur)

Nicole DELBECQUE, Professeure des universités émérite, Katholieke Universiteit Leuven (directrice de thèse)

Aura DUFFÉ MONTALVÁN, Maître de conférences, Université Rennes 2 (directrice de thèse)

Es éste un lugar ajeno y lejano de todo lo mío, regido por códigos privativos que a cada instante me exigen un enorme esfuerzo de interpretación. Sin embargo, por razones que no acabo de esclarecer, es aquí donde está en juego lo más interno y pertinente de mi ser. Es aquí donde resuena, confusa pero apremiante, la voz que me convoca.

(Restrepo, 2003, p. 67)

AGRADECIMIENTOS

Esta investigación de doctorado es el resultado de un proceso en el que afortunadamente participaron numerosas personas a las que me gustaría expresar mis más sinceros agradecimientos.

A las profesoras Nicole Delbecque y Aura Duffé Montalván, las directoras de esta tesis, por la pedagogía con la que supieron mostrarme el camino, por el tiempo y el esfuerzo que ellas mismas dedicaron a la tarea, por sus palabras —las técnicas y las de aliento— y, sobre todo, por haberme permitido crecer como investigador y como persona.

A los integrantes del jurado, por haber aceptado evaluar este trabajo y por las observaciones que, sin duda alguna, me permitirán ir todavía más lejos.

A los miembros de los equipos de investigación LIDILE y FunC por haber creado el contexto intelectual y material que me permitió llevar a cabo la investigación en las mejores condiciones posibles.

A Lidia, a Sandra y a todos los aprendientes que con tanta gentileza me permitieron entrar en sus salas de clase.

A Iman, Paula, Mattieu y María por regalarme parte de su tiempo para releer pasajes del borrador.

A mis amigos y amigas que, dentro y fuera de la universidad, compartieron conmigo cafés, charlas y risas.

A Mattieu, por la paciencia infinita con la que me acompañó durante toda la aventura, por mostrarme una manera diferente de ver el mundo y por tanto corazón.

A mi familia, a mi padre, a mi madre, quienes, desde lejos pero a la vez desde tan cerca, me inspiran la motivación para dar siempre lo mejor de mí mismo.

Gracias. Muchas gracias. Sin Uds. no lo habría logrado.

SIGLAS, ACRÓNIMOS Y CONVENCIONES TIPOGRÁFICAS

Siglas y acrónimos

ACT	*Adaptative control of thought* (teoría del control adaptativo del pensamiento)
ANOVA	Análisis de la varianza
CORPES XXI	Corpus del Español del Siglo XXI
CREA	Corpus de Referencia del Español Actual
DELE	Diploma de español lengua extranjera
DUEA	Diccionario Clave, diccionario de uso del español actual
DRAE	Diccionario de la Real Academia Española
GCx	gramáticas de construcciones
L1, L2	Primera lengua, segunda lengua

LC	Lingüística Cognitiva
MCERL	Marco común europeo de referencia para las lenguas
P-I, P-E	Predicados de individuo, predicados de estadio
PI, PD1, PD2	Postest inmediato, postest diferido 1, postest diferido 2
SN, SV	Sintagma nominal, sintagma verbal

Convenciones tipográficas

Co(n)texto	Contexto y/o cotexto
N ser claro y *N estar claro*	Construcciones con sujeto de tipo nominal
Ser claro (que) y *estar claro (que)*	Construcciones con sujeto de tipo proposicional
Ser claro y *estar claro*	Construcciones sin distinción del tipo de sujeto
<sujeto SER atributo>	Construcción
PERCIBIR ES CONOCER	Metáfora conceptual
*[secuencia]	Secuencia agramatical
¿?[secuencia]	Secuencia dudosa o que no se adapta al contexto

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS ..... **I**
SIGLAS, ACRÓNIMOS Y CONVENCIONES TIPOGRÁFICAS ..... **III**
ÍNDICE ..... **V**
RESUMEN (EN FRANCÉS) **1**

INTRODUCCIÓN GENERAL **33**

PARTE I

LA GRAMÁTICA DE *SER* Y *ESTAR*

INTRODUCCIÓN DE LA PRIMERA PARTE 43
CAPÍTULO 1 FUNDAMENTOS TEÓRICOS GENERALES 45
1.1 La Lingüística Cognitiva *47*
1.1.1 Postulados generales 49
1.1.1.1 La lengua como conocimiento integrado 50
1.1.1.2 El significado se basa en la conceptualización 53
1.1.1.3 Un modelo de la lengua basado en el uso 56
1.1.2 La motivación del signo lingüístico 59
1.2 Las gramáticas de construcciones *62*
1.2.1 Algunos principios comunes 65
1.2.2 La composicionalidad de las construcciones 68
CAPÍTULO 2 ESTADO DE LA CUESTIÓN 71
2.1 La atribución copulativa: verbos y atributos *72*
2.2 Enfoque aspectual *80*
2.3 Enfoque pragmático *93*
2.4 Enfoque cognitivo *99*
2.5 A modo de síntesis *106*
CAPÍTULO 3 BASES METODOLÓGICAS Y CONCEPTUALES 109

Valdez, Cristian. Las cópulas ser y estar a la luz de enfoques lingüísticos recientes y de la investigación en la enseñanza de segundas lenguas - 2018

3.1 Metodología de trabajo ... *111*
3.1.1 Composición de la base de datos ... 111
3.1.2 Anotación de las ocurrencias ... 113
3.1.2.1 Según las características de la construcción copulativa ... 113
3.1.2.2 Según la presencia de repeticiones ... 116
3.1.2.3 Según el grado de abstracción general del contexto ... 116
3.1.2.3.1 Grado de abstracción bajo: mostración, interacción ... 118
3.1.2.3.2 Grado de abstracción medio: rememoración, imaginación ... 121
3.1.2.3.3 Grado de abstracción alto: argumentación, comparación ... 123
3.2 Herramientas conceptuales e hipótesis ... *126*
3.2.1 *Claro*: polisemia y evidencialidad ... 126
3.2.1.1 Polisemia y redes semánticas radiales ... 126
3.2.1.2 Evidencialidad, alcance del concepto ... 130
3.2.1.3 Evidencialidad y modalidad epistémica ... 133
3.2.1.4 Fuentes de información y modos de conocimiento ... 136
3.2.2 Las cópulas *ser* y *estar* ... 140
3.2.2.1 Categorización ... 140
3.2.2.2 Visión experiencial ... 141
3.2.3 Hipótesis ... 143
CAPÍTULO 4 VALORES SEMÁNTICOS DE LAS CONSTRUCCIONES *SER*/*ESTAR CLARO* ... 145
4.1 Consideraciones preliminares ... *148*
4.1.1 Sobre frecuencias, valores significativos y asociaciones ... 148
4.1.2 Sobre la variación en el uso de las cópulas ... 151
4.1.3 Sobre la (inter)subjetividad ... 155
4.1.4 Sobre la naturaleza graduable de *claro* ... 162
4.2 Una primera aproximación ... *168*
4.3 Sujetos de tipo nominal: categorización y visión experiencial ... *170*
4.3.1 Entidades de 1º orden ... 171
4.3.1.1 Sujetos no humanos ... 171
4.3.1.2 Sujetos humanos ... 174
4.3.2 Entidades de 2º orden ... 177
4.3.2.1 Sujetos dinámicos ... 177
4.3.2.2 Sujetos estáticos ... 180
4.3.3 Entidades de 3º orden ... 183
4.3.4 Conclusiones de la sección ... 186
4.4 Sujetos de tipo proposicional: razonamiento e inferencia ... *188*
4.4.1 Grado de abstracción bajo ... 195
4.4.1.1 Mostración deíctica ... 196
4.4.1.2 Referencias fóricas ... 198
4.4.1.3 Interacción explicitada ... 204
4.4.2 Grado de abstracción medio ... 209
4.4.2.1 Grado de abstracción definido por la conjugación de las construcciones ... 211

Valdez, Cristian. Las cópulas ser y estar a la luz de enfoques lingüísticos recientes y de la investigación en la enseñanza de segundas lenguas - 2018

4.4.2.2 Grado de abstracción definido por otros elementos cotextuales ... 214
4.4.3 Grado de abstracción alto ... 221
4.4.3.1 Valores semánticos generales ... 221
4.4.3.2 Tipos de evidencia razonada ... 225
4.4.4 Conclusiones de la sección ... 232
4.5 Las repeticiones como parámetro de la distinción ... 234
4.5.1 Repeticiones: tipos y frecuencias ... 236
4.5.2 La repetición propiamente dicha de las construcciones ... 237
4.5.3 La alternancia de las construcciones ... 240
4.5.4 Conclusiones de la sección ... 242
CONCLUSIONES DE LA PRIMERA PARTE ... 245
Análisis de las hipótesis de trabajo ... 245
Límites del estudio y perspectivas de investigación ... 248

PARTE II

LA ENSEÑANZA DE *SER* Y *ESTAR*

INTRODUCCIÓN DE LA SEGUNDA PARTE ... 255
CAPÍTULO 5 FUNDAMENTOS TEÓRICOS GENERALES ... 259
5.1 La enseñanza de la gramática ... 261
5.1.1 Implícito vs. explícito: definición e implicaciones didácticas ... 262
5.1.2 La toma de conciencia gramatical ... 269
5.2 Hacia una visión más amplia de la enseñanza de las segundas lenguas ... 274
5.2.1 Las habilidades cognitivas como un objetivo de la enseñanza ... 276
5.2.2 Enfoques y métodos: un breve recorrido conceptual ... 285
5.2.3 Los eventos de la instrucción ... 293
CAPÍTULO 6 BASES DE LA INVESTIGACIÓN ... 299
6.1 Estado de la cuestión ... 301
6.1.1 Investigación en la adquisición de segundas lenguas ... 301
6.1.1.1 Secuencias/estadios en la adquisición de las cópulas ... 301
6.1.1.2 Variación en el uso de las cópulas ... 312
6.1.1.3 Análisis de corpus de aprendientes ... 317
6.1.2 Investigación en la enseñanza de segundas lenguas ... 323
6.1.2.1 Propuestas didácticas ... 324
6.1.2.2 Estudios empíricos ... 332
6.2 Preguntas de investigación e hipótesis ... 342
CAPÍTULO 7 HACIA UNA EXPERIENCIA VÁLIDA Y FIABLE ... 347
7.1 Criterios de calidad ... 351
7.2 Diseño general ... 352
7.3 Contexto y participantes ... 354
7.4 Herramientas ... 363

Valdez, Cristian. Las cópulas ser y estar a la luz de enfoques lingüísticos recientes y de la investigación en la enseñanza de segundas lenguas - 2018

7.4.1 Test de nivel ... 363
7.4.2 Repertorio de adjetivos y ejemplos ... 366
7.4.3 Pretest y postests ... 371
7.4.3.1 Estructura de las pruebas ... 372
7.4.3.1.1 Primera parte: la autoevaluación del conocimiento ... 372
7.4.3.1.2 Segunda parte: la identificación de los indicios co(n)textuales ... 374
7.4.3.1.3 Tercera parte: la recuperación del conocimiento explícito ... 376
7.4.3.1.4 Cuarta parte: el uso de las cópulas ... 377
7.4.3.1.5 Quinta parte: información personal ... 379
7.4.3.2 Cuestiones metodológicas ... 380
7.4.3.2.1 Sobre la calidad de los tests ... 380
7.4.3.2.2 Sobre el proceso de pregunta-respuesta ... 383
7.5 Descripción de la instrucción ... 385
7.5.1 Criterios generales ... 385
7.5.2 Sesión nº 1 ... 387
7.5.3 Sesión nº 2 ... 391
7.5.4 Adaptación didáctica de la diferencia *ser/estar* ... 393
CAPÍTULO 8 ENTRE LO GENERAL Y LO PARTICULAR ... 397
8.1 Cuestiones preliminares ... 399
8.1.1 La anotación de las respuestas ... 399
8.1.2 Un primer análisis de la comparabilidad de los grupos ... 401
8.2 La adquisición del conocimiento explícito ... 411
8.2.1 La autoevaluación del conocimiento ... 411
8.2.1.1 La comparabilidad de los grupos ... 411
8.2.1.2 Análisis intergrupal ... 413
8.2.1.2.1 Grupo de control ... 413
8.2.1.2.2 Grupo aspectual ... 416
8.2.1.2.3 Grupo cognitivo ... 418
8.2.2 La recuperación del conocimiento ... 420
8.2.2.1 La comparabilidad de los grupos ... 421
8.2.2.2 Comparación intergrupal por test ... 423
8.2.2.2.1 Postest inmediato ... 423
8.2.2.2.2 Primer postest diferido ... 425
8.2.2.2.3 Segundo postest diferido ... 427
8.2.2.3 Comparación intergrupal por tipo de respuesta ... 429
8.2.3 Conclusiones de la sección ... 433
8.3 La compilación del conocimiento explícito ... 434
8.3.1 La identificación de los indicios co(n)textuales ... 435
8.3.1.1 La comparabilidad de los grupos ... 436
8.3.1.2 Comparación intergrupal ... 437
8.3.2 El uso de las cópulas ... 440
8.3.2.1 La comparabilidad de los grupos ... 440

Valdez, Cristian. Las cópulas ser y estar a la luz de enfoques lingüísticos recientes y de la investigación en la enseñanza de segundas lenguas - 2018

8.3.2.2 Algunas consideraciones preliminares sobre las herramientas estadísticas 441
8.3.2.3 Comparación intergrupal 444
8.3.3 Conclusiones de la sección 447
CONCLUSIONES DE LA SEGUNDA PARTE 451
Análisis de las hipótesis *451*
Límites del estudio y perspectivas de investigación *454*
CONCLUSIÓN GENERAL 459
BIBLIOGRAFÍA 467
ÍNDICES 503
ANEXOS 509
ANEXO Nº 1. TEST DE NIVEL 511
ANEXO Nº 2. PRETEST Y POSTESTS 519
ANEXO Nº 3. ACTIVIDADES PARA LA INSTRUCCIÓN 541
ANEXO Nº 4. PRUEBAS DE NORMALIDAD 545
ANEXO Nº 5. RESULTADOS DEL MODELO DE EFECTOS MIXTOS 547

Valdez, Cristian. Las cópulas ser y estar a la luz de enfoques lingüísticos recientes y de la investigación en la enseñanza de segundas lenguas - 2018

RESUMEN (EN FRANCÉS)

Les verbes copules *ser* et *estar* à la lumière des approches linguistiques récentes et de la recherche dans l'enseignement des langues secondes

Introduction générale

Les copules *ser* et *estar* constituent l'un des aspects les plus caractéristiques de la langue espagnole. L'alternance entre ces verbes a été analysée dans le cadre de disciplines diverses parmi lesquelles se trouvent la linguistique et la didactique de langues secondes. Dans la présente thèse, ces deux points de vue sont épousés de manière consécutive. Pour ce faire, l'on adopte une approche qui ne se fonde pas sur la hiérarchisation entre lesdites disciplines mais qui, au contraire, défend l'autonomie relative entre elles. Autrement dit, l'étude du phénomène grammatical en question est abordée à partir de deux modèles épistémologiques différents.

Cette démarche ne prétend pas nier la relation fondamentale entre la linguistique et la didactique. Les connaissances linguistiques correspondent en effet à l'une des ressources constitutives de l'enseignement/apprentissage des langues. Cependant, l'une des finalités de cette investigation consiste à accorder à chaque discipline une importance égale dans la réflexion générale.

Ainsi, deux analyses sur *ser* y *estar* ont été menées : l'une dédiée à la *grammaire* de ces verbes ; l'autre, à son *enseignement*. Dans chaque cas, la réflexion cherche à s'inscrire pleinement dans la tradition scientifique correspondant aux disciplines en jeu (la linguistique ou la didactique). En d'autres termes, chaque étude répond à des objectifs de recherche particuliers, ainsi qu'à des principes théoriques et méthodologiques appartenant

à chaque champ d'étude. Dans les paragraphes qui suivent, il est donné un aperçu de ces deux analyses.

La grammaire de *ser* et *estar*

L'*attribution* est un phénomène grammatical qui, en ce qui concerne la langue espagnole, a été abordé dans plusieurs études à partir d'angles d'analyse divers (entre autres, Cifuentes Honrubia, 2012; Navas Ruiz, 1963; Penadés Martínez, 1987; Porroche Ballesteros, 1988). Même si des zones d'ombre persistent dans la description de ce phénomène, la communauté scientifique semble s'accorder sur le fait que, dans le cas de l'attribution verbale, les verbes *ser* et *estar* correspondent au profil le plus prototypique de ce qui peut être décrit comme une *copule*.

Si l'on considère plus particulièrement la description de l'usage de ces copules, le consensus est moins évident. Dans la littérature spécialisée abondent les études monographiques sur les aspects linguistiques de *ser* et *estar*, dont la complexité est abordée à partir de postulats théoriques et méthodologiques particuliers, qui ne communiquent pas nécessairement entre eux. Sans parler pour autant d'une incompatibilité stricte entre les approches, il est possible de distinguer principalement trois voies d'explication. Elles peuvent être dénommées, respectivement, *aspectuelle*, *pragmatique* et *cognitive*.

Les études fondées sur des catégories aspectuelles s'organisent essentiellement autour de la notion de *perfectivité*. Celle-ci entre en jeu, plus ou moins explicitement, dans les oppositions entre des états *imperfectifs/perfectifs* (Luján, 1981), *bornés/non bornés* (Marín, 2000, 2004) ou encore entre *individual level predicates* (ILP) et *stage level predicates* (SLP) (Fernández Leborans, 1995, 1999; RAE & ASELE, 2009). Plus récemment, l'attention a également été attirée vers le caractère graduable ou non graduable des adjectifs intervenant dans la construction attributive (Gumiel-Molina et al., 2015a, 2015b; Gumiel-Molina & Pérez-Jiménez, 2012). La vision aspectuelle de la distinction entre *ser* et *estar* est la plus répandue, surtout si l'on tient compte qu'elle est adoptée dans de nombreux travaux qui font figure de référence dans le contexte de la linguistique espagnole. L'axe qui organise les études dénommées *pragmatiques* correspond, pour sa part, à la distinction entre une *norme individuelle* et une *norme générale* (Falk (1979), cité dans Regueiro Rodriguez, 2008). Il a été également insisté sur l'importance de prendre en compte le lien qui peut s'établir entre une situation actuelle et une situation antérieure ou attendue (Clements, 1988) ou avec une situation discursive particulière (Maienborn, 2005). Enfin, les travaux regroupés sous l'étiquette *cognitive* partagent le postulat théorique de la

motivation du signe linguistique, conçu de manière large comme la relation naturelle, non arbitraire qui unit un signifiant et un signifié particuliers (Delbecque, 1998, 2000; Delport, 2004; Pottier et al., 2005; Zalio, 2013). Les outils théoriques employés pour établir une distinction entre *ser* et *estar* sont divers, mais dans toutes les études est rejetée la catégorie de verbes soi-disant *vides* de sens. Autrement dit, l'opposition entre *ser* et *estar* reste valable dans tous leurs contextes d'apparition; la possibilité d'une neutralisation des différences est ainsi exclue.

La présente thèse adopte la dernière des approches citées. Plus généralement, ce travail s'inscrit dans le cadre théorique de ce qui est connu sous le nom de Linguistique Cognitive (cf. Croft & Cruse, 2004; Evans & Green, 2006; Geeraerts, 2006b; Ibarretxe-Antuñano & Valenzuela, 2012). Aussi, en plus de la motivation du signe linguistique, trois autres postulats généraux ont été reconnus (Croft & Cruse, 2004, p. 1): (i) la faculté linguistique ne correspond pas à une composante autonome de la cognition humaine, (ii) la grammaire d'une langue se fonde sur des opérations de conceptualisation, (iii) les connaissances d'une langue émergent de son utilisation effective.

Ce dernier aspect, qui correspond à un modèle de la langue fondé sur l'usage (*usage-based*), contraste avec un grand nombre d'études consacrées aux copules *ser* et *estar*. En effet, dans une grande majorité, les principes théoriques et méthodologiques adoptés n'impliquent pas l'analyse de données empiriques. Au contraire, la description grammaticale prend appui sur l'analyse d'exemples relativement décontextualisés et construits *ad hoc* (entre autres, Gumiel-Molina et al., 2015a; Luján, 1981; Marín, 2000, 2004; Roby, 2007). De plus, dans la littérature spécialisée, l'analyse de la langue parlée reste marginale.

Pour pallier à ces deux inconvénients, cette investigation doctorale prend comme point de départ un corpus d'occurrences orales authentiques de verbes *ser* et *estar*. Plus particulièrement, l'analyse porte sur deux constructions précises, à savoir, *ser claro* et *estar claro*. Au total, 725 occurrences (258 de la construction *ser claro* et 467 de *estar claro*) ont été récupérées manuellement à partir du *Corpus de Referencia del Español Actual* de la *Real Academia Española*.

Ce qui motive le choix de ces constructions, c'est le manque de consensus dans la description de leurs valeurs sémantiques. Certains travaux considèrent que les divergences entre *ser* et *estar* se neutralisent face à certains adjectifs, parmi lesquels se trouve *claro* (García Márkina, 2013; Navas Ruiz, 1963; Porroche Ballesteros, 1988), alors que d'autres estiment que les deux copules conservent leur base sémantique dans tous les contextes

Valdez, Cristian. Las cópulas ser y estar a la luz de enfoques lingüísticos recientes y de la investigación en la enseñanza de segundas lenguas - 2018

d'apparition (Delbecque, 2000; Maldonado, 2010). Ainsi, l'adjectif *claro*, en combinaison avec les copules *ser* et *estar*, crée le contexte propice à l'évaluation de la portée de la notion de motivation du signe linguistique. Il s'agit de déterminer si les différences entre *ser* et *estar* se neutralisent —ce qui invaliderait ce postulat— ou si, au contraire, elles se maintiennent dans des contextes considérés aptes à la neutralisation. De plus, le fait de prendre en considération cet adjectif permet d'inclure dans l'analyse un type de sujet grammatical souvent laissé à l'écart dans les études sur *ser* et *estar* : les propositions subordonnées complétives. Enfin, l'adjectif *claro* est intrinsèquement relié au domaine de *l'évidentialité*, ce qui permet d'incorporer un outil théorique additionnel afin de rendre compte de l'utilisation des copules en contexte.

Outils conceptuels et hypothèses de travail

Les outils conceptuels employés pour l'analyse de la base de données sont nombreux. Il existe, cependant, quatre notions particulièrement utiles à la formulation des hypothèses :

a) la polysémie et la dimension évidentielle caractéristiques de l'adjectif *claro* (Freites Barros, 2006; Gras, 2002; Maldonado, 2010; Martín Zorraquino & Portolés, 1999).

   En ce qui concerne les différents sens de *claro*, on assume qu'ils font partie d'un réseau sémantique qui relie la présence de lumière (sens premier du lexème) à l'accessibilité intellectuelle (sens métaphorique) (Maldonado, 2010, p. 72). Quant au domaine de l'évidentialité, on adopte une définition contextualisée de ce concept, c'est-à-dire qui tient compte aussi bien du cadre théorique général de l'étude que des objectifs spécifiques qui ont été fixés (cf. Boye & Harder, 2009; Dendale & Van Bogaert, 2012). L'évidentialité est donc interprétée comme le domaine sémantique qui a trait au type d'évidence qui fonde une affirmation (Wachtmeister Bermúdez, 2005). Cette définition ne fait pas référence à la fiabilité des sources d'information (*pacem* Chafe, 1986), mais se base sur la distinction entre le domaine de l'évidentialité et la modalité épistémique (Aikhenvald, 2004; Cornillie, 2007, 2009) ;

b) La catégorisation opérée au moyen de *ser* (entre autres, Delbecque, 2000; Escandell Vidal & Leonetti, 2002; Franco & Steinmetz, 1983; García

Márkina, 2013; Leonetti, 1994; Porroche Ballesteros, 1988; Vaño-Cerdá, 1982).

En accord avec le cadre théorique général, on considère que les catégories naturelles sont définies par un prototype (Rosch, 1973; Rosch & Mervis, 1975), c'est-à-dire une représentation abstraite des caractéristiques les plus saillantes des membres d'une catégorie donnée (Evans, 2007, p. 175). Dans ce sens, l'appartenance d'un exemplaire n'est pas évaluée de manière binaire (appartenance ou non appartenance), mais en fonction du degré de correspondance avec le prototype en question (Lakoff, 1973, p. 461) ;

c) la vision expérientielle liée à l'emploi de *estar* (Andrade, 1919; Delbecque, 2000; Fogsgaard, 2000).

Cette notion prend appui sur la valeur expérimentale attribuée à *estar* (Delbecque, 2000, p. 241) qui relie cette copule à la perception immédiate et aux représentations construites à partir de celles-ci (Andrade, 1919, p. 22).

À partir de cette information, ont été formulées des hypothèses concernant les valeurs sémantiques des constructions *ser claro* et *estar claro* :

a) étant donnée la base expérientielle sur laquelle se fonde *estar*, la construction *estar claro* devrait apparaître plus fréquemment dans des contextes contenant des marques d'évidence directe (visuelle et non visuelle), ainsi que dans des cas d'*inférence* — un type d'évidence qui s'appuie sur la considération d'information sensorielle ou sur des résultats (Aikhenvald, 2004). De plus, la possibilité d'accéder directement à la source des informations devrait se manifester dans la présentation explicite de cette dernière dans le co-texte, ce qui peut être décrit comme un cas de *citation* des informations (Plungian, 2001);

b) l'opération abstraite de catégorisation réalisée au moyen de *ser* devrait être plus congruente avec les cas de *raisonnement* — un type d'évidence qui se fonde sur le raisonnement logique, la supposition ou la conjecture (Aikhenvald, 2004, p. 63). Dans ce cas, la source des informations ne sera para nécessairement présente dans le co-texte, et l'accent tombe plutôt sur la *transmission* d'informations (Plungian, 2001).

Une analyse au plus près des données

Dans la base de données, l'une des premières différences qui se manifeste entre les constructions *ser claro* et *estar claro* concerne le profil syntaxique du sujet intervenant dans la relation attributive. Quasiment les deux tiers des occurrences de *ser claro* (64,3%, 166 occurrences) présentent un sujet à profil nominal — non seulement des noms, mais aussi des pronoms et des sujets non exprimés dont le référent est une entité nominale. En revanche, les quatre cinquièmes des cas de *estar claro* (80,1%, 374 occurrences) comportent un sujet à profil propositionnel — des complétives, des pronoms et des sujets non exprimés dont le référent est une entité propositionnelle. Aussi, dans l'analyse de la base de données, chacun de ces types d'occurrences est décrit de manière distinctive. Dans le texte, *N ser claro* et *N estar claro* font référence aux occurrences à sujet nominal, tandis que *ser claro (que)* et *estar claro (que)* correspondent à des cas de sujet propositionnel. Lorsqu'il n'est pas nécessaire d'établir la différence, la notation *ser claro* y *estar claro* est employée.

Sujets de type nominal: catégorisation et vision expérientielle

Si l'on classifie les sujets de *N ser claro* et *N estar claro* selon les trois ordres sémantiques décrits par Lyons (1977, 1995), la distribution des occurrences de la base de données indique qu'il n'existe pas de différence marquée entre les constructions étudiées. Aussi bien *N ser claro* que *N estar claro* présentent plus fréquemment un sujet du troisième ordre sémantique — il s'agit de 53,6% (89) des occurrences de la première construction et de 59,1% (55) de la deuxième.

A priori, ces résultats contredisent d'autres études dans lesquelles il a été vérifié que *estar claro* entre plus facilement en relation avec des sujets du premier ordre, alors que *ser claro* est attesté plus fréquemment avec des entités du troisième ordre (Delbecque, 1998, 2000). Une analyse qualitative plus approfondie des occurrences a, dès lors, été menée. Pour ce faire, plusieurs paramètres additionnels ont été pris en compte, tels que le sens avec lequel s'actualise l'adjectif *claro* et la réinterprétation contextuelle des entités en position de sujet. Ceci a permis de déceler des divergences entre les constructions *N ser claro* et *N estar claro* quant aux types de sujets des trois ordres sémantiques.

En ce qui concerne le premier ordre, *N estar claro* est attesté dans des contextes qui focalisent l'attention sur l'accès direct aux informations. Dans ces cas, c'est la perception

des propriétés physiques des sujets du type [–humain] ou de l'état dans lequel se trouvent les sujets [+humain] qui est mise en avant. Pour les premiers, l'adjectif *claro* est employé au sens non métaphorique de 'luminoso' (*lumineux*) ; pour les seconds, ce lexème est utilisé au sens de 'perspicaz' (*perspicace*). Cette dernière utilisation se fonde sur la relation métaphorique *PERCIBIR ES CONOCER* (Ibarretxe-Antuñano, 2008) pour établir une correspondance entre la lumière (présente dans le sens de base de *claro*) et la connaissance (implicite de la perspicacité). Dans les contextes de *N ser claro*, en revanche, l'évidence sensorielle est employée pour opérer des catégorisations abstraites des entités du premier ordre. Le sens de l'adjectif *claro* qui s'actualise alors est celui de 'limpio' (*propre*), 'fácil de comprender' (*facile à comprendre*) ou 'sincero' (*sincère*). Ce dernier emploi est attesté exclusivement avec des sujets du type [+humain]. L'adjectif est réinterprété dans un sens dynamique, ce qui permet de relier ces structures à celles qui présentent un sujet du deuxième ordre.

Parmi les entités du deuxième ordre, il est nécessaire d'établir une distinction entre des situations statiques —des états— et des situations dynamiques —des processus et des évènements (Lyons, 1977, p. 483). En ce qui concerne les sujets statiques, dans les occurrences de *N ser claro*, l'adjectif *claro* est employé au sens de 'inteligible' (*intelligible*) et de 'fácil de comprender' (*facile à comprendre*) ; les aspects abstraits des entités sont focalisés. Dans les occurrences de *N estar claro*, pour leur part, les sujets statiques correspondent à des noms qui, en emploi métaphorique, renvoient à la perception visuelle de quelque chose qui occupe un espace, ce qui facilite l'accès direct aux informations. Quant aux situations dynamiques, *N estar claro* fait référence également à quelque chose qui se perçoit facilement. En revanche, *N ser claro* déclenche des comparaisons entre l'entité sujet et d'autres entités virtuelles afin d'en abstraire les similitudes et les différences pertinentes.

La catégorisation abstraite de l'entité sujet s'opère aussi dans les cas de *N ser claro* avec des sujets du troisième ordre. Dans ces cas, l'adjectif *claro* est une fois de plus employé au sens de 'inteligible' (*intelligible*) et de 'fácil de comprender' (*facile à comprendre*). De plus, le traitement du contenu conceptuel des entités du troisième ordre s'appuie sur la sélection d'un critère additionnel qui restreint la portée de l'attribution. Il existe des locutions de thématisation, telles que *al respecto* 'à ce sujet' ou *en cuanto a* 'quant à', qui indiquent l'aspect qui est pris en compte dans la définition d'une entité en tant que *clara*. L'explicitation d'un critère de catégorisation n'est pas la seule marque textuelle qui accompagne l'apparition de *N ser claro* ; d'autres manifestations

correspondent aux marques de comparaison et aux généralisations. Les structures co-textuelles de *N estar claro* ne suscitent pas le même type d'interprétation. Les syntagmes prépositionnels attestés ne déterminent pas la portée de l'attribution, mais font allusion à une entité du monde socio-physique dans laquelle se concrétise métonymiquement l'entité sujet. Autrement dit, d'une certaine manière, il s'agit d'une réinterprétation des entités du troisième ordre vers le premier ordre sémantique.

En résumé, les différences entre les constructions étudiées se manifestent à deux niveaux qui sont reliés entre eux: d'une part, quant à l'activation de l'un des sens de *claro*, et d'autre part, quant à la réinterprétation contextuelle des entités en position de sujet.

Pour ce qui est de *claro*, dans les contextes de *N estar claro*, cet adjectif est relié à la perception de propriétés physiques concrètes ou d'images métaphoriques qui concrétisent des entités abstraites. Dans les occurrences de *N ser claro*, en revanche, l'adjectif va d'une interprétation littérale (*limpio* 'propre') à une interprétation qui se fonde sur un détachement manifeste par rapport à la réalité socio-physique (*inteligible* 'intelligible'). Ces caractéristiques textuelles sont congruentes avec les bases sémantiques propres à chacune des copules, c'est-à-dire avec la catégorisation opérée au moyen de *ser* et avec la vision expérientielle sur laquelle se base *estar*.

Quant à la réinterprétation des entités en position de sujet syntaxique, dans les occurrences de *N estar claro*, il existe une tendance à (re)conceptualiser des noms du deuxième et du troisième ordre syntaxique comme des entités du premier ordre. Dans le cas de *N ser claro*, la réinterprétation va dans le sens contraire, à savoir, vers des entités du troisième ordre — ou du deuxième ordre dans le cas spécifique des sujets [+humain].

Pour conclure, l'analyse des occurrences avec un sujet de type nominal indique qu'il existe une opposition entre une opération de catégorisation, propre à *N ser claro*, et l'expression d'une vision expérientielle, qui correspond à *N estar claro*. En d'autres termes, *N ser claro* pointe vers les opérations abstraites et *N estar claro* vers le traitement d'entités concrètes. Le continuum entre une dimension *incarnée* (*embodied*) et une conception de type abstrait est analysé plus en détail pour les occurrences dont le sujet a un profil propositionnel.

Sujets de type propositionnel: raisonnement et inférence

L'intérêt d'analyser indépendamment les occurrences à sujet de type propositionnel est double: d'un point de vue sémantique, d'abord, ces constructions attributives présentent un caractère moins compositionnel ; ensuite, d'un point de vue formel, leur degré de

fixation est plus important. Par rapport à *N ser claro* et *N estar claro*, dans le cas de *ser claro (que)* et *estar claro (que)*, la valeur individuelle de chacun des éléments semble être moins transparente, du fait que la construction présente un degré de compositionnalité moins élevé. Ces constructions possèdent un sens unitaire dans lequel *le tout est plus que la somme des parties*. Quant à la fixation formelle des constructions à sujet propositionnel, celle-ci apparaît clairement dans la distribution des occurrences selon la présence ou absence de modifieurs de *claro* — adverbes préposés, suffixes de degré superlatif (*-ísimo*) et appréciatifs (*-ito*). En comparaison avec leurs homologues à sujet nominal, *ser claro (que)* et *estar claro (que)* attestent moins fréquemment la présence d'un modifieur de *claro*. Ceci est interprété comme la conséquence d'une plus grande fixation de ces dernières constructions.

Ces caractéristiques — moindre compositionnalité et plus haute fixation — suggèrent que les constructions à sujet propositionnel présentent une plus grande consolidation sémantique. De plus, il existe des raisons pour estimer que leurs valeurs sont éminemment évidentielles. Il reste néanmoins à savoir s'il existe des différences spécifiques entre *ser claro (que)* et *estar claro (que)*.

Afin de répondre à cette question, les occurrences de la base de données ont été annotées en fonction du *degré d'abstraction*.

Pour décrire le degré d'abstraction général du contexte, le critère de base a été la considération du niveau d'intégration – *embeddedness* – entre la situation communicative, le *hic et nunc* des locuteurs, et la représentation référentielle de celle-ci, le contenu discursif (Zwaan, 2014). Si les actants, les objets et les évènements correspondant à la représentation référentielle sont les mêmes que ceux de la situation communicative, le niveau d'intégration est maximal, tandis que le niveau d'abstraction est minimal. Si cette coïncidence n'a pas lieu, il devient nécessaire d'activer des informations stockées dans la mémoire à long terme. Il existe donc un continuum qui va des représentations fondées sur la perception et l'action — *grounded in perception and action* — à celles qui, puisqu'opérant avec des symboles abstraits, ne requièrent pas nécessairement cette dimension incarnée — *embodied*.

Trois degrés d'abstraction ont été définis : haut, moyen et bas. Le degré bas regroupe les représentations fondées essentiellement sur la perception et l'action ; le degré moyen, celles qui gardent une relation avec une dimension incarnée tout en faisant appel à la mémoire à long terme ; le degré haut, celles qui correspondent à une dimension symbolique, moins incarnée.

Chacun de ces niveaux correspond à des contextes précis opérationnalisés au moyen d'une série de marques textuelles concrètes.

Au degré d'abstraction bas, sont intégrés:

a) les contextes de *deixis ad oculos*.
   Deux marques textuelles sont prises en compte: les déterminants ou pronoms démonstratifs et les adverbes déictiques;
b) les références phoriques orientées vers un élément co-textuel.
   Les marques textuelles considérées sont: pronoms démonstratifs neutres et sujets non exprimés dont le référent est une affirmation réalisée par le propre locuteur ou par son interlocuteur ;
c) les cas de ce qui a été dénommé *interaction explicitée*.
   Marques textuelles : les adverbes de négation ou affirmation qui accompagnent une occurrence de *ser claro (que)* ou *estar claro (que)*, les marques d'acceptation ou de refus du locuteur par rapport à une affirmation de son interlocuteur, les occurrences de *ser claro (que)* et *estar claro (que)* qui font partie de questions directes ou indirectes ou qui sont conjuguées au mode impératif.

Les cas prototypiques du degré d'abstraction moyen correspondent à ce qui se définit comme *deixis am Phantasma*, c'est-à-dire une référence médiate vers des souvenirs ou des produits de l'imagination (Bühler, 2011, p. 139). Trois types d'informations ont été pris en compte pour identifier le degré d'abstraction moyen :

a) la morphologie des copules *ser* y *estar*.
   Les occurrences retenues étaient conjugués à l'un des temps du passé (imparfait, passé simple, passé composé), au conditionnel simple, au futur, aux temps du subjonctif, à l'infinitif ;
b) la présence de phrases conditionnelles ou de cadres temporels passés ou futurs ;
c) les marques d'un discours polyphonique : verbes rapporteurs de discours indirect, explicitation d'un énonciateur autre que le propre locuteur.

Enfin, le degré d'abstraction élevé se définit par:

a) des argumentations qui se manifestent dans des raisonnements logiques ou dans la présentation d'un point de vue.

   Les marques textuelles considérées ont été les connecteurs logiques, les verbes d'opinion et les modalisateurs, tels que *desde mi punto de vista* 'de mon point de vue'*, para mí* 'à mon avis' ;

b) des comparaisons, soit entre deux entités intensionnelles, soit entre des entités concrètes dont l'une ne se trouve pas présente dans le contexte communicatif immédiat.

La distribution des occurrences montre que la moitié des cas de *estar claro (que)* apparaissent dans des contextes d'abstraction basse — le pourcentage est 2,5 fois plus élevé par rapport aux textes présentant un degré d'abstraction élevé. Inversement, *ser claro (que)* est attesté majoritairement dans des contextes d'abstraction élevée — le pourcentage est presque deux fois plus élevé (1,9) que pour les cas d'abstraction basse. Lorsque l'on considère le degré d'abstraction général du contexte, il apparaît donc que *ser claro (que)* et *estar claro (que)* se placent aux extrêmes opposés du continuum : *ser claro* appartenant au pôle symbolique, *estar claro* au pôle incarné.

Ces tendances, qui se voient corroborées dans l'analyse de la base de données complète, sont congruentes avec la base sémantique de chacune des copules. Dans la mesure où *estar* relève de l'attribution expérientielle, on comprend que ce verbe soit entouré plus fréquemment de marques textuelles établissant un contact avec le monde socio-physique, c'est-à-dire dans des contextes d'abstraction basse. En revanche, le verbe *ser* opère une catégorisation abstraite, ce qui suscite un détachement par rapport au monde « réel » et correspond aux contextes d'abstraction élevée.

En plus des différences quantitatives, les occurrences correspondant aux trois degrés d'abstraction manifestent des différences qualitatives entre les constructions *ser claro (que)* et *estar claro (que)*.

Dans les contextes d'abstraction basse, *ser claro (que)* apparaît dans des cas où les aspects concrets liés à la communication sont relégués au second plan: l'attention est centrée sur le contenu informationnel et quand il s'agit de présenter des informations empiriques justifiant les propos, ces dernières font l'objet d'une analyse minutieuse. La construction *estar claro (que)*, pour sa part, focalise l'attention sur les aspects concrets de l'échange en donnant la prominence aux participants et/ou en montrant l'accès direct (sensoriel ou imaginaire) à l'évidence empirique disponible.

Tel qu'il a été présenté plus haut, le degré d'abstraction moyen peut se trouver codifié dans la conjugaison des verbes *ser* y *estar* ou dans d'autres éléments co-textuels. Là où le/la locuteur/trice recourt à *estar claro (que)*, il est clairement suggéré que l'évidence est facilement accessible : il s'agit de souvenirs personnels, le support empirique des informations est connu (et présenté), l'accès direct aux situations hypothétiques est accentué. En revanche, les contextes de *ser claro (que)*, plutôt que de se fonder sur des souvenirs strictement personnels, se fondent sur des raisonnements logiques et sur des analyses abstraites de situations hypothétiques ou réelles.

Enfin, les occurrences de *ser claro (que)* et de *estar claro (que)* attestées dans des contextes d'abstraction élevée manifestent également des différences. Même si dans certains cas les nuances sont subtiles, prendre en compte les deux types d'évidence raisonnée (inférence et raisonnement) permet d'établir une distinction. Les marques textuelles indiquent que *estar claro (que)* se rapporte à l'inférence, tandis que *ser claro (que)* apparaît dans des contextes de raisonnement. Autrement dit, les constructions *ser claro (que)* et *estar claro (que)* occupent respectivement l'une des extrémités du continuum qui va de la perception et de l'action (abstraction basse) aux opérations abstraites (abstraction élevée).

Conclusion intermédiaire

Dans le présent travail, une analyse a été menée à partir d'une base de données composée d'occurrences authentiques des constructions *ser claro* et *estar claro*. Pour ce faire, une distinction a été établie entre les cas présentant un sujet de type nominal — *N ser claro* et *N estar claro* — et ceux qui comportent un sujet de type propositionnel — *ser claro (que)* et *estar claro (que)*.

Pour ce qui est des constructions à sujet nominal, deux types d'informations ont été révélateurs : la polysémie de l'adjectif *claro* et la réinterprétation contextuelle des entités en position de sujet syntaxique. L'analyse de marques textuelles concrètes permet de constater que *N ser claro* est employé pour réaliser une opération abstraite de catégorisation de l'entité sujet, tandis que *N estar claro* apparaît dans des contextes fondés sur un contact expérientiel avec l'entité en question. Cet emploi des constructions se manifeste avec des noms des trois ordres sémantiques décrits par Lyons (1977, 1995). L'information recueillie suggère que *N estar claro* correspond à une dimension essentiellement incarnée basée sur la perception et l'action, alors que *N ser claro* relève d'opérations abstraites.

Ce type de distinction s'est également révélé utile lors de la description des occurrences présentant un sujet de type propositionnel. Dans ce cas, la base de données a été annotée en fonction du *degré d'abstraction* général du contexte, opérationnalisé par le biais d'une série de marques textuelles concrètes. Les résultats indiquent que les constructions *ser claro (que)* et *estar claro (que)* ne sont pas des alternatives synonymiques. Au contraire, l'apparition de l'une ou l'autre est en accord avec le degré d'abstraction du contexte. La construction *ser claro (que)* est attestée plus fréquemment dans des contextes dont le degré d'abstraction est élevé ; *estar claro (que)* apparaît de manière plus récurrente dans des cas d'abstraction basse. Cette information peut être mise en parallèle avec les valeurs évidentielles de chacune des constructions, ce qui permet de confirmer certaines des hypothèses de travail.

Quant à l'évidence médiate (*citation* et *transmission*), les données ne corroborent pas les hypothèses. Dans la base de données, il ne semble pas exister de tendance marquée par rapport à l'emploi des constructions étudiées selon le type d'évidence médiate : aussi bien *ser claro (que)* que *estar claro (que)* apparaissent dans des contextes de citation et de transmission. La différence réside surtout dans le type d'accès aux informations. *Estar claro (que)* se fonde sur des souvenirs personnels et/ou sur la connaissance du support empirique des informations. En revanche, *ser claro (que)* ne focalise pas l'attention sur le contact direct avec l'évidence, mais invoque des raisonnements logiques et des analyses abstraites de situations hypothétiques ou réelles (socio-physiques).

Quant aux hypothèses restantes, les résultats corroborent que *estar claro (que)* apparaît dans des contextes d'évidence directe ou d'inférence, alors que *ser claro (que)* rend compte d'un raisonnement. Plus précisément, le co-texte de *ser claro (que)* comporte des marques textuelles renvoyant, surtout, à une évidence obtenue à partir d'un mode de connaissance cognitif, i. e., une évidence raisonnée de type *raisonnement*. *Estar claro (que)*, pour sa part, est corrélatif au contact avec des entités physiques ou avec des images (re)créées mentalement (un mode d'accès sensoriel), ou avec l'*inférence* des informations à partir des données empiriques disponibles (une évidence fondée sur des données sensorielles).

Autrement dit, l'évidence empirique réunie dans le cadre de cette investigation tend à confirmer que les constructions *ser claro* et *estar claro* ne s'équivalent pas. Il a été démontré qu'il existe certaines régularités dans l'usage qui surgissent de l'interaction de nombreux éléments contextuels. Pour l'analyse, l'impact relatif des dimensions suivantes a été vérifié :

a) la polysémie de l'adjectif *claro* ;
b) les valeurs sémantiques propres à chacune des copules ;
c) la réinterprétation contextuelle des entités sujet :
d) le domaine de l'évidentialité, considéré à partir des différents types d'évidence (et non seulement par rapport à l'évidence sensorielle directe).

D'une manière générale, les résultats de l'analyse sont en accord avec le postulat de la motivation du signe linguistique, lequel implique que *ser claro* et *estar claro* correspondent à des constructions copulatives distinctes. Aussi bien l'approche correspondant à la Linguistique Cognitive que les outils conceptuels employés se sont avérés adaptés à la description grammaticale de la base de données.

Or, telle adéquation se manifeste-t-elle également lorsque l'objectif correspond non pas à la description linguistique du système en soi, mais à l'enseignement de l'opposition entre *ser* et *estar* ? La deuxième partie de cette thèse cherche à répondre à cette question en centrant l'attention sur les aspects propres à l'enseignement des langues secondes.

L'enseignement de *ser* et *estar*

La deuxième partie de cette thèse rend compte d'une investigation dans l'enseignement des langues secondes. Elle porte, plus particulièrement, sur la transmission de connaissances explicites sur les verbes *ser* et *estar*. L'objectif général de cette étude est de contribuer à la construction d'une grammaire pédagogique de l'espagnol — du moins, en ce qui concerne les copules en question. Pour ce faire, une expérience dans un contexte concret d'enseignement a été menée, afin d'obtenir des données statistiquement significatives sur la portée relative des différentes approches linguistiques de la distinction *ser/estar* lors d'une activité d'instruction explicite. Sans nier les différences individuelles entre les apprenants, la démarche suivie doit permettre d'évaluer la pertinence de chacune des descriptions linguistiques en prenant en compte la variation dans les réponses des étudiants.

Dans ce contexte, l'évaluation des différentes approches ne peut pas se fonder exclusivement sur des critères d'adéquation linguistique, mais elle doit surtout prendre en compte les aspects didactiques. Une grammaire *pédagogique* se définit, en effet, avant tout par la place centrale accordée à la dimension didactique. C'est pourquoi l'investigation réalisée pour cette deuxième partie s'est particulièrement inspirée et nourrie de la littérature sur l'enseignement et l'apprentissage des langues secondes.

Les processus d'enseignement et d'apprentissage/acquisition se trouvent intimement liés tant au niveau conceptuel — leur définition — que dans leur réalisation concrète. Dans les travaux spécialisés, le terme *acquisition des langues secondes* (*second language acquisition*) est de ce fait employé comme un hyperonyme de ces deux processus (Doughty & Long, 2003). Définie de façon plus restreinte, la notion d'*acquisition* se distingue cependant clairement de l'*enseignement des langues secondes* (*second language teaching*) (Ågren, 2017; Granger, 2002) ou de la *didactique des langues secondes* (*second language pedagogy*) (Véronique, 2005, 2010). En ce qui concerne les verbes *ser* et *estar*, les études menées correspondent non seulement au champ de l'enseignement mais aussi à celui de l'acquisition.

Quant à la recherche en acquisition des langues secondes, il est possible de distinguer trois lignes d'investigation, selon l'approche théorique et/ou méthodologique adoptée : la description de séquences ou d'étapes dans l'acquisition des verbes (Francis, 2007; Giacobbe & Lucas, 1980, 1982; Guntermann, 1992; Martínez-Gibson et al., 2010; Ryan & Lafford, 1992; VanPatten, 1985, 1987, 2010), l'analyse de la variation dans l'emploi des copules (Geeslin, 2000, 2003; Geeslin & Gudmestad, 2008; Geeslin & Guijarro-Fuentes, 2005, 2006; Geeslin & Yim Long, 2015) et le traitement de corpus d'apprenants suffisamment larges (Cheng et al., 2008; Collentine & Asención-Delaney, 2010).

La généralisation des résultats de ces études reste restreinte, principalement pour deux motifs. D'une part, seuls les travaux qui décrivent les stades dans l'interlangue des apprenants se fondent sur une investigation longitudinale à proprement parler, c'est-à-dire qu'ils analysent les données des mêmes apprenants tout au long d'une période déterminée. Les études restantes se fondent, au contraire, sur une expérience de type « pseudo-longitudinale », car elles prennent en considération les résultats d'échantillons différents appartenant à des niveaux distincts (Buyse, 2014, p. 71). D'autre part, les différents travaux analysés ne partagent pas la manière d'identifier le niveau général de compétence en espagnol des participants. Il existe, à ce propos, une grande diversité de critères qui impliquent notamment la prise en compte du niveau scolaire (secondaire ou universitaire), de la quantité d'heures d'étude, ou encore des résultats à partir de tests variés (épreuves institutionnelles ou tests *ad hoc*).

Malgré cette diversité, il semble exister un consensus pour admettre que, aux stades initiaux de l'acquisition, les apprenants opèrent une simplification du système de la langue et emploient de manière généralisée la copule *ser*. Ceci provoque une plus grande

fréquence d'utilisation de ce verbe par rapport à *estar*. Par conséquent, la communauté scientifique assume qu'une augmentation dans la fréquence d'utilisation de *estar* correspond à un indice de l'évolution positive de l'interlangue des apprenants.

Pour ce qui est de la recherche dans l'enseignement des langues secondes, de nombreuses études ont été publiées. A des fins pratiques, elles peuvent être classifiées dans deux catégories : les propositions didactiques (Aletá Alcubierre, 2005, 2008; Baralo, 2008; Delbecque et al., 2012; Freysselinard, 2013; Llopis García et al., 2012; Silvagni, 2013; Vega y Vega, 2006) et les investigations empiriques (Barozzi, 2014a, 2014b; Cheng, 2002; Macías Barrés, 2013). Les premières correspondent à des réflexions qui font appel à des concepts relevant de la linguistique et/ou de la didactique, afin de proposer une adaptation de la différence entre *ser* et *estar* destinée à l'enseignement. Dans le cas des études empiriques, il s'agit d'investigations qui mettent en place un protocole (expérimental) pour recueillir des données dans des situations concrètes d'enseignement/apprentissage.

Les propositions didactiques se caractérisent par leur grande diversité. Toutefois, elles insistent généralement sur l'abandon de l'opposition *permanent/transitoire* et des listes d'usage pour décrire les différences entre les verbes, ainsi que sur la nécessité de fonder l'enseignement sur des exemples suffisamment contextualisés. Chaque proposition didactique présente un point de vue particulier de la question du fait des différences entre les approches grammaticales adoptées. L'évaluation empirique de ces différentes approches ne semble pas être une priorité dans la littérature spécialisée.

Les études expérimentales, pour leur part, analysent d'autres dimensions de l'enseignement de *ser* et *estar*. Il existe essentiellement deux types d'objectifs dans ces investigations : la détermination de l'influence de l'instruction formelle sur les résultats des apprenants, ainsi que l'obtention de données sur le type d'instruction le plus efficace. A nouveau, les résultats obtenus sont difficilement comparables : le niveau de compétence en espagnol des participants n'est pas décrit selon des critères généraux et, dans certains cas, la conception de l'expérience empêche même le contrôle de certaines sources de biais et, de ce fait, la généralisation des résultats. Malgré ces limites, les travaux suggèrent que l'instruction grammaticale a une influence positive sur l'emploi des verbes *ser* et *estar*, dans les situations d'enseignement de l'espagnol en tant que langue seconde.

Questions de recherche et hypothèses

L'un des objectifs généraux des interventions didactiques concernant l'enseignement des langues secondes correspond au développement de la compétence

communicative des apprenants. La réalisation de cet objectif implique une série de décisions sur le contenu à enseigner et la manière de mener à bien la tâche. Dans ce contexte, se pose la question de l'utilité de la mise en place d'une instruction explicite sur les verbes *ser* et *estar*, lorsque la finalité consiste à développer ce type de connaissances. Autrement dit, l'enseignement explicite dispensé sur le sujet a-t-il une incidence sur l'acquisition des connaissances du même type ?

Suivant le cadre de la théorie du curriculum (Stern, 1983), en général, et celui de l'*instructional design* (A. Duffé Montalván, 2010; Gagné et al., 1992), en particulier, la position adoptée dans la présente thèse est que la planification consciencieuse de l'instruction favorise l'apprentissage. Pour qu'une intervention didactique soit efficace, l'enseignant/e doit prendre en compte plusieurs dimensions, telles que les contenus, les objectifs, les activités, les ressources et l'évaluation (Núñez, 2008, p. 27). La première hypothèse est donc la suivante : par le biais d'une planification fondée sur des critères généraux de l'instruction, il est possible de susciter l'apprentissage de connaissances explicites.

Les monographies sur l'enseignement des verbes *ser* et *estar*, pour leur part, se sont essentiellement centrées sur la manière de réaliser l'instruction. Les questions traitées concernent l'influence de l'instruction grammaticale explicite sur l'emploi des copules (Macías Barrés, 2013), les divergences entre les méthodes *traditionnelles* — basées sur la production — et les méthodes fondées sur l'*input* (Barozzi, 2014b, 2014a; Cheng, 2002; VanPatten, 1985), ou encore entre les méthodes inductives et déductives (Barozzi, 2014b, 2014a). Cependant, le contenu transmis aux apprenants n'a pas fait l'objet de réflexions approfondies. Plus spécifiquement, les études ne semblent pas prendre en compte l'influence que le type d'approche linguistique qui fonde l'enseignement de la langue peut avoir sur les résultats de cette dernière activité. On peut donc se demander dans quelle mesure le type d'approche linguistique qui sous-tend la pratique de l'enseignement a une incidence sur l'acquisition de connaissances explicites concernant l'usage des verbes *ser* et *estar*. Le type d'instruction grammaticale dépend, en effet, étroitement de la conception qu'a l'enseignant/e de la grammaire, et de la manière dont il/elle estime que cette dernière est acquise (Achard, 2008, p. 432). L'hypothèse formulée postule donc que l'approche linguistique suivie dans l'intervention didactique a une incidence sur le type d'instruction grammaticale et, par conséquent, sur l'apprentissage.

Comme il a été indiqué plus haut, les études linguistique sur les verbes *ser* et *estar* peuvent être classées en trois types selon leurs postulats et outils théoriques : aspectuel,

pragmatique et cognitif. Ces approches ont été adoptées dans diverses propositions destinées à l'enseignement de l'espagnol comme langue seconde. Il existe des adaptations didactiques qui prennent appui sur une caractérisation aspectuelle (Aletá Alcubierre, 2005, 2008; Baralo, 2008; Silvagni, 2013), cognitive (Delbecque et al., 2012; Llopis García et al., 2012) ou pragmatique (Vega y Vega, 2006).

Cependant, il ne semble pas exister d'étude qui décrive empiriquement en quoi ces approches peuvent orienter différemment l'activité d'enseignement. La question que suscite cette situation est, dès lors, la suivante : la création des conditions nécessaires à l'apprentissage de l'emploi de *ser* et *estar* est-elle assurée d'une meilleure manière par l'une des approches linguistiques ?

Dans le cadre de cette investigation, la motivation du signe linguistique, postulat des théories cognitives, est supposée amener l'apprenant à identifier la logique interne au système de la langue et, de cette manière, à reconnaître « sa marge de liberté en tant qu'utilisateur de la Langue » (Zalio, 2013, p. 63). De plus, le fait de décrire les différences entre *ser* et *estar* à partir d'opérations cognitives élémentaires — telles que la catégorisation — facilite la compréhension des différences entre les verbes. L'hypothèse avancée implique donc que la description de *ser* et *estar* à base cognitive aide les apprenants à conceptualiser plus facilement les différences entre les copules que celles qui focalisent l'attention sur des notions aspectuelles ou pragmatiques.

Vers une expérience valide et fiable

Mettre à l'épreuve les hypothèses avancées implique l'analyse de données recueillies dans un contexte d'instruction formelle. Ainsi, les données de six groupes de participants ont été analysées. Parmi ces groupes, quatre ont reçu une instruction grammaticale sur les différences entre *ser* et *estar* : dans deux cas, la base linguistique était de type aspectuelle ; dans les deux autres, le fondement était de type cognitif. Les deux groupes restants ont été définis comme groupes contrôle, c'est-à-dire qu'ils n'ont reçu aucun type d'instruction grammaticale sur les copules.

Tous les participants étaient inscrits en première année de Licence à l'Université Rennes 2, en France. L'étude a été menée au *Centre de Langues*, structure qui regroupe les cours de *Langues pour spécialistes d'autres disciplines* (*Lansad*). Les groupes de ce pôle qui ont été sélectionnés l'ont été de manière à respecter un certain seuil de comparabilité entre eux. L'échantillon considéré dans cette étude n'a donc pas été constitué aléatoirement, mais émane d'un échantillonnage par convenance ([*convenience sampling*]

Mackey & Gass, 2005, p. 122). Les groupes choisis étaient formés par avance, selon des critères indépendants à l'expérience — dans ce cas précis, d'après l'organisation des cours de Lansad. C'est pour cette raison que l'expérience menée peut être qualifiée de *quasi-expérimentale*, par opposition aux études proprement *expérimentales*, qui prennent appui sur des échantillons aléatoires (Dörnyei, 2007, pp. 115-118).

Au total, les résultats de 94 étudiants ont été retenus : 31 pour l'approche cognitive, 32 pour l'approche aspectuelle et 31 pour les groupes contrôle. Ils ont été sélectionnés en fonction de leur langue première (le français) et de leur assiduité aux différentes sessions où l'expérience a eu lieu.

Pour la collecte des données, la conception de l'expérience mise en place s'est fondée sur le modèle d'investigation adopté dans d'autres travaux poursuivant des objectifs similaires (Barozzi, 2014a, 2014b; Cheng, 2002). Plus concrètement, les étudiants ont participé à une étude longitudinale. Durant la période considérée, une instruction grammaticale a été dispensée ; les résultats de cette intervention didactique ont été évalués par le biais d'une série de tests que les participants ont complétée aussi bien avant qu'après l'instruction — selon un modèle incluant des pré-tests et des post-tests ([*pretest-posttest design*] Phakiti, 2014, p. 57).

Deux types d'épreuves ont été employés dans cette expérience: un test de niveau évaluant la compétence linguistique générale en espagnol des participants, et un ensemble de pré-tests et post-tests centrés sur l'usage de *ser* et *estar*.

Durant la première étape de l'investigation — semaine 0 —, les apprenants ont complété le test de niveau général dont les résultats ont permis d'analyser le degré de comparabilité des groupes. Concrètement, cette épreuve correspondait aux activités de compréhension écrite issues d'une version du *Diploma de Español Lengua Extranjera* (DELE) de niveau B1.

Ensuite, au cours des semaines 1 et 2, l'intervention didactique proprement dite a été mise en place. Comme annoncé, les participants ont complété des épreuves avant et après l'instruction. Quant aux post-tests, ils ont eu lieu à trois reprises : (i) immédiatement après la finalisation de l'instruction, moyennant un test nommé *post-test immédiat*, (ii) durant la semaine 3, moyennant un post-test différé (post-test 1), (iii) durant la semaine 6, moyennant un deuxième post-test différé (post-test 2).

Quant à la structure des post-tests (*immédiat* et *différés*), ils partagent tous une base commune. Ils se composent de cinq activités, chacune d'elles répondant à des objectifs particuliers. Chacun de ses objectifs sera présenté plus bas, lors de l'analyse des résultats.

Pour l'instant, il est à noter que différentes décisions méthodologiques ont été prises afin de tendre le plus possible à la validité et la fiabilité des tests employés :

a) afin d'augmenter la fiabilité des tests, ces derniers ont été analysés pour éviter l'utilisation d'expressions ambiguës (Porte, 2010, p. 78). Deux étudiants présentant des caractéristiques similaires aux participants ont évalué les consignes des tests par le biais d'une protocole de *pensée à voix haute* ([*think aloud*] Gass & Mackey, 2011, p. 55);
b) pour assurer la validité de contenu ([*content validity*] Mackey & Gass, 2005, p. 107; Porte, 2010, p. 81) un test doit permettre de recueillir des informations représentatives du phénomène étudié. La présente thèse se centre sur les verbes *ser* et *estar* dans des structures attributives de type adjectival. Pour assurer une plus grande variété de contextes, un répertoire d'adjectifs a été créé à partir d'une typologie sémantique de ce type de lexèmes. Ces informations ont ensuite été mises à profit dans l'élaboration des différents tests ;
c) dans le contexte éducatif, la validité apparente ([*face validity*] Mackey & Gass, 2005, p. 107) implique l'utilisation de tests qui gardent une relation de similitude avec les activités auxquelles sont habitués les participants. Pour la présente étude, des questions à choix multiple ont été incluses dans les tests. Même si les participants sont moins habitués à répondre à des activités semblables, la réalisation préalable du test de niveau (qui se base sur des questions de ce type) a certainement contribué à augmenter la validité apparente des épreuves mises en place ;
d) quatre versions différentes du même type de test ont été employées. Ceci peut constituer une source de biais, car il peut y avoir des changements dans les réponses des étudiants suite à un effet de l'instrumentation ([*instrumentation effect*] Mackey & Gass, 2005, p. 109), c'est-à-dire à cause des différences entre les versions des tests employées. Cependant, le fait de ne pas répéter la même épreuve présente des avantages : il permet de réduire l'effet du test ([*testing effect*] Phakiti, 2014, p. 122). Un pareil effet peut se produire notamment lorsqu'un même test est utilisé à plusieurs reprises. Les changements dans les résultats des participants peuvent être

Valdez, Cristian. Las cópulas ser y estar a la luz de enfoques lingüísticos recientes y de la investigación en la enseñanza de segundas lenguas - 2018

dus non pas à l'influence de l'instruction, mais au choix mécanique des réponses identifiées peu de temps auparavant ;

e) quant aux questions à choix multiple, il peut exister un effet de primauté ([primacy effect] Groves et al., 2009, p. 239). Lors des questionnaires écrits auto-administrés, les participants tendent à choisir la première option qui leur semble adéquate, sans lire nécessairement toutes les possibilités. Aussi, dans les tests employés, les premières options correspondaient à des réponses « neutres », c'est-à-dire ne faisant pas spécifiquement partie des questions de recherche.

L'instruction mise en place a été conçue à partir d'un modèle de *instructional design* (Gagné, 1975; Gagné et al., 1992) qui prend en compte trois phases générales (A. Duffé Montalván, 2003, 2009, 2017) : la motivation, la compréhension et le transfert. Dans chaque session d'enseignement, des activités correspondant à ces trois phases ont été prévues. De plus, la planification de l'instruction a été enrichie avec des données générales à propos de l'apprentissage humain. Plus précisément, le cadre théorique proposé par la *Adaptative Control of Thought Theory* (J. R. Anderson, 1982, 1983, 2015) a permis de prendre conscience du processus d'acquisition des habiletés cognitives qui est, de manière générale, composé de trois étapes : l'acquisition de la connaissance de type déclaratif, la *compilation de la connaissance* (i.e. la *traduction*) déclarative en connaissance procédurale ([*knowledge compilation*] J. R. Anderson, 1982, p. 370) et l'ajustement de l'habileté acquise. Ces étapes ont également inspiré la création des tests, tels qu'ils sont présentés plus loin.

Pour la présentation des contenus grammaticaux, l'instruction a été tant inductive que déductive. Autrement dit, une *méthodologie mixte* (Moreno García, 2011; Regueiro Rodriguez, 2016) a été privilégiée. Dans la grande majorité de cas, l'instruction s'est fondée sur l'étude d'exemples authentiques et sur des activités visant à développer la conscience grammaticale (Rutherford & Sharwood Smith, 1988, p. 107, cité dans VanPatten, 1996, p. 64). Parmi ces dernières, on peut citer la dynamique de classe connue sous le nom de *dictoglose* ([*dictogloss*] Nassaji & Fotos, 2011, p. 108) ou *dictée grammaticale* ([*grammar dictation*] Wajnryb, 1990, p. 3). Enfin, la transmission des contenus grammaticaux proprement dits a pris appui sur deux images résumant les concepts clés de l'opposition *ser*/*estar*. Le groupe d'étudiants qui a reçu une instruction de type aspectuel a été exposé à une image relevant de ce type de caractérisation linguistique

récupérée du travail de Silvagni (2013). Pour le groupe recevant une instruction à base cognitive, une image a été créée à partir de la description grammaticale développée dans la première partie de la présente thèse.

La vérification empirique comme source de connaissances

Toutes les données recueillies ont été analysées quantitativement à l'aide d'outils statistiques qui permettent d'étudier la variation dans les réponses des apprenants.

Au préalable, l'évaluation du degré de comparabilité des groupes participant dans l'étude s'est appuyée sur la considération des résultats du test de niveau et sur d'autres informations personnelles des participants. De manière générale, cette analyse indique que les trois groupes sont similaires. Bien qu'il existe certaines différences quant à l'expérience personnelle des apprenants — connaissance d'autres langues secondes et séjours dans des pays hispaniques —, bon nombre d'autres dimensions manifestent une homogénéité relative : âge, langue première, années d'étude de l'espagnol, contextes d'apprentissage, étude préalable des copules *ser* et *estar*. De plus, l'analyse des résultats du test de niveau indique qu'il existe certaines différences entre les groupes (surtout entre la paire groupe cognitif - groupe contrôle), mais aucune d'elles n'est significative du point de vue statistique. En résumé, les trois groupes considérés (dorénavant, *aspectuel, cognitif* et *contrôle*) ne sont pas strictement identiques, mais ils réunissent certaines caractéristiques qui permettent de supposer un haut degré de comparabilité entre eux. Ce panorama est complété lors de l'analyse des résultats obtenus dans les différents tests restants.

Les tests en eux-mêmes (pré-test et post-tests) comportent quatre activités qui focalisent l'attention sur les étapes initiales du processus d'acquisition des habiletés cognitives, à savoir l'acquisition de la connaissance déclarative et la traduction de cette dernière en connaissance procédurale.

L'internalisation de connaissances déclaratives est la première étape dans l'acquisition des habiletés cognitives. Elle est appelée étape *déclarative* (J. R. Anderson, 1982, p. 370) ou *cognitive* (J. R. Anderson, 2015, p. 211). Durant cette phase, il possible de prendre conscience des informations en cours d'acquisition, et de les verbaliser. En d'autres termes, les connaissances explicites sur l'habileté en question sont acquises en premier lieu.

Deux des activités des tests ont été conçues afin de focaliser l'attention sur cette première étape. L'un des exercices cherchait à déterminer si les participants disposaient de connaissances explicites quant à l'utilisation de *ser* et *estar*. C'est ce qui a été dénommé

l'auto-évaluation des connaissances. L'autre exercice avait pour objectif d'obtenir des données sur la capacité des apprenants à verbaliser ou restituer les informations explicites, c'est-à-dire la *récupération des connaissances.*

En ce qui concerne l'*auto-évaluation des connaissances,* les résultats du pré-test indiquent que, préalablement à l'expérience, il existe des différences significatives entre les groupes. Pour cette raison, les données ont été analysées séparément selon l'évolution dans le temps de chacun des groupes.

La distribution des réponses du groupe contrôle a manifesté des changements lors du post-test immédiat (dorénavant, PI) : dans ce test, les apprenants affirment connaître la différence entre *ser* et *estar* plus fréquemment que lors du pré-test. Cependant, la proportion entre les différents types de réponses ne s'est pas maintenue dans le temps. En effet, les résultats du post-test différé 1 (dorénavant, PD1) semblent indiquer que les apprenants reviennent à la distribution initiale des réponses. Cette fluctuation dans les réponses a été attribuée aussi bien à l'effet de l'instrumentation qu'au biais dû à la désirabilité sociale — les apprenants changent leurs réponses de manière à respecter l'image qu'ils ont de ce qui est attendu (Tourangeau et al., 2000, p. 5).

Des effets semblables peuvent être constatés dans les réponses des groupes aspectuel et cognitif. Néanmoins, dans ces derniers cas, les changements se maintiennent plus longtemps que pour le groupe contrôle. Plus concrètement, à partir du PI (c'est-à-dire après l'instruction), les apprenants tendent à choisir l'option indiquant qu'il *savent* expliquer la différence entre *ser* et *estar*. Pour le groupe aspectuel, la tendance commence à s'inverser à partir du PD1, alors que pour le groupe cognitif cela n'arrive que lors du post-test différé 2 (dorénavant, PD2). Autrement dit, l'instruction que les groupes expérimentaux ont reçue a très probablement eu une incidence sur l'auto-évaluation des connaissances explicites. De plus, l'instruction à base cognitive semble maintenir son influence plus longtemps que celle fondée sur une caractérisation aspectuelle.

L'activité évaluant la *récupération des connaissances* avait pour objectif de déterminer le type de connaissance explicite mobilisée par les apprenants pour compléter les tests. Face à des occurrences authentiques des verbes *ser* et *estar*, ils devaient choisir parmi plusieurs options la description qui leur semblait expliquer l'emploi de telle ou telle copule. Ces options correspondaient à des explications de type aspectuel, d'inspiration cognitive et de type « traditionnel » (i.e. fondées sur l'opposition *permanent/transitoire*). De cette manière, il était également possible d'évaluer dans quelle mesure les participants

des groupes aspectuel et cognitif pouvaient restituer les connaissances explicites auxquelles ils avaient respectivement été exposés.

Lors du pré-test, tous les groupes (y compris le groupe contrôle) ont manifesté une tendance marquée à sélectionner l'option qui se fonde sur une approche aspectuelle de la distinction *ser/estar*. Les groupes sont, dès lors, comparables entre eux puisque la situation de départ est similaire.

Dans le cas du groupe contrôle, les pourcentages des différentes réponses fluctuent tout au long de la période analysée. D'une manière générale, les réponses se partagent entre l'option aspectuelle et celle décrite comme *traditionnelle.* Cette fluctuation ne s'observe pas dans le cas des groupes aspectuel et cognitif pour lesquels la proportion entre les types de réponses change à partir du PI, c'est-à-dire suite à l'activité d'enseignement. De plus, les groupes cognitif et aspectuel manifestent, tout du moins pour les résultats du PI et du PD1, une préférence pour la description linguistique qui correspond au type d'instruction qu'ils ont reçu.

Les différences entre les groupes expérimentaux ont trait à la stabilisation des tendances. Pour le groupe aspectuel, lors du PD2, la distribution des réponses ne concorde pas exactement avec le type d'instruction grammaticale correspondante (en l'occurrence, aspectuelle). Il y a eu des changements suite à l'instruction, mais ces derniers ne se manifestent pas au-delà du PD1. Le groupe cognitif, pour sa part, sélectionne plus fréquemment l'option correspondante (dans ce cas, cognitive), même lors du PD2. La description de type cognitif semble se stabiliser suite à l'instruction.

En résumé, l'intervention didactique a provoqué des modifications dans les réponses des groupes expérimentaux, pour ce qui touche à l'auto-évaluation des connaissances explicite et leur récupération. Ces changements sembleraient être plus persistants dans le cas du groupe cognitif. Reste à savoir si la situation est similaire en ce qui concerne la compilation des connaissances déclaratives en connaissances procédurales.

En général, l'acquisition d'habiletés cognitives commence par une étape déclarative. Pour atteindre un stade procédural, un long processus de pratique est nécessaire. Pour cette raison, les tests employés récoltent des informations sur l'acquisition des connaissances explicites — les activités présentées plus haut — en même temps qu'ils essaient de déterminer dans quelle mesure l'information déclarative peut également avoir une incidence sur l'usage des copules *ser* et *estar*. Deux activités ont été conçues pour évaluer la compilation des connaissances explicites : l'identification des indices co(n)textuels et l'usage des verbes proprement dit.

La particularité des données issues de ces deux activités repose sur la possibilité de calculer, pour chacune des épreuves des apprenants, ce qui a été dénommé *indice d'adéquation*. Il s'agit d'une note finale qui résume le rapport entre la quantité des réponses adéquates et celles qui s'écartent des réponses attendues. Il a ainsi été possible d'obtenir une mesure générale permettant non seulement de déterminer le degré de comparabilité entre les groupes, mais aussi de mener à bien la comparaison inter-groupale.

En ce qui concerne l'analyse des indices contextuels, les participants ont été incités à répondre à des questions à choix multiples sur l'usage des verbes. Pour ce faire, ils devaient analyser le co(n)texte d'apparition de chacune des occurrences en question et donner une réponse à partir des connaissances explicites disponibles dans la mémoire à long terme.

L'analyse des résultats du pré-test a indiqué que les différences entre les trois groupes n'étaient pas significatives. C'est pourquoi la comparaison entre eux était possible.

Une première analyse a signalé l'existence de certaines différences entre les groupes, notamment pour le PI complété suite à l'instruction grammaticale. Cependant, l'évaluation des résultats au moyen de techniques statistiques plus avancées (qui prennent en compte la variation dans les résultats) a confirmé que les divergences observées n'étaient pas significatives. Les résultats des groupes qui ont reçu une instruction grammaticale (aspectuel et cognitif) étaient similaires à ceux du groupe contrôle. Autrement dit, au moins pour la période étudiée, il n'est pas possible de postuler l'existence d'une influence directe de la transmission de connaissances déclaratives sur l'identification des éléments co(n)textuels qui se rapportent à *ser* ou à *estar.*

Dans la dernière activité, qui évaluait l'usage des verbes proprement dit, les apprenants devaient compléter une tâche de rédaction semi-guidée en suivant certaines restrictions quant au type d'adjectif intervenant dans la construction copulative. Les résultats du pré-test correspondant à cet exercice indiquent que les différences entre les groupes peuvent être écartées puisqu'elles ne sont pas significatives. Aussi, une analyse inter-groupale a été mise en place.

À première vue, les données des post-tests indiquent à nouveau qu'il existe des disparités entre les groupes d'apprenants. Pour évaluer ces différences, une analyse de la régression avec des modèles mixtes a été réalisée. Dans le modèle adopté, l'effet fixe correspondait au type d'instruction (aspectuel, cognitive ou aucune) et les effets aléatoires, à la variation individuelle et à la variation dans le temps. Cette analyse permet de conclure que les divergences entre les groupes ne sont pas suffisamment marquées pour affirmer

qu'elles sont significatives. Il n'est donc pas possible d'affirmer de façon définitive que l'instruction a eu un impact direct sur les réponses des participants. Au contraire, d'après les résultats, la variation semble être la norme.

Les deux dernières activités présentées se sont centrées sur la compilation des connaissances déclaratives en des connaissances procédurales. L'analyse des résultats des tests ne met pas au jour des différences entre les groupes. L'instruction grammaticale développée avec les groupes aspectuel et cognitif a eu un impact sur l'acquisition des connaissances déclaratives, tel qu'il a été présenté plus haut. Cependant, une telle influence ne se manifeste pas automatiquement dans des activités qui ne sollicitent pas la restitution des connaissances explicites, mais qui impliquent la compilation de ces dernières en connaissances procédurales. Cette transformation se fonde sur la pratique réitérée durant une période plus ou moins longue. Il est donc possible d'imaginer que, en ce qui concerne l'utilisation des copules à partir de connaissances procédurales, l'expérience développée a occupé une période qui n'a pas été suffisamment longue pour laisser entrevoir des différences claires entre les groupes.

Conclusions intermédiaires

Afin d'obtenir des données empiriques pour répondre aux questions de recherche, une étude a été menée avec des étudiants universitaires français. Ces derniers ont été répartis en trois groupes distincts : (i) un groupe dénommé *aspectuel*, qui a reçu une instruction grammaticale portant sur les verbes *ser* et *estar* fondée sur une description aspectuelle, (ii) un groupe *cognitif*, auquel l'explication s'est faite selon l'approche cognitive et (iii) un groupe contrôle, qui n'a reçu aucun type d'instruction grammaticale.

Les activités qui composent les tests appliqués ont été conçues pour évaluer certains stades du processus d'acquisition d'habiletés cognitives. Ainsi, la collecte de données s'est appuyée sur une théorie générale de la cognition humaine. Plus concrètement, l'attention s'est centrée sur l'acquisition des connaissances explicites et sur la compilation de ces dernières en connaissances procédurales.

En ce qui concerne l'acquisition des connaissances explicites, les résultats tendent à confirmer l'hypothèse qui prédisait l'influence de l'instruction explicite sur les réponses des apprenants. Tant le groupe aspectuel que le cognitif ont manifesté des changements positifs à partir du premier post-test. Il existe néanmoins une différence entre ces deux groupes, notamment dans la stabilisation des tendances. Les changements identifiés dans le groupe aspectuel ne se maintiennent pas sur toute la période considérée. Lors du dernier

post-test, les apprenants donnent des réponses similaires à celles attestées lors du pré-test. Pour le groupe cognitif, au contraire, les changements constatés dans le premier test après l'instruction perdurent au moins jusqu'au troisième post-test. En ce qui concerne cette première dimension, les résultats semblent donc confirmer la primauté de l'approche cognitive, surtout si l'on prend en compte la variation temporelle des résultats.

Pour ce qui est de la compilation des connaissances explicites, l'analyse des résultats montre que la variation dans les réponses des différents groupes est élevée, au point d'empêcher l'identification de différences significatives entre eux. Aussi bien le groupe contrôle que les groupes expérimentaux (aspectuel et cognitif) ont obtenu des résultats similaires. C'est pourquoi il n'est pas possible de corroborer l'incidence de l'intervention didactique sur le stade de la compilation des connaissances déclaratives en connaissances procédurales. Dans le même ordre d'idées, les résultats n'ont pas permis de déterminer la supériorité de l'une des deux approches grammaticales, car les deux groupes concernés ont obtenu des résultats similaires. Autrement dit, il ne semble pas que l'une des deux approches linguistiques considérées contribue mieux que l'autre à la compilation des connaissances déclaratives. Force est de constater que le stade de l'acquisition des habiletés cognitives requiert généralement une période plus longue. Ainsi, l'expérience telle qu'elle a été réalisée n'a probablement pas couvert le laps de temps nécessaire pour que ce stade soit complété.

L'investigation quantitative qui a été développée ne prétend pas nier les particularités des apprenants, c'est-à-dire dépersonnaliser la relation didactique. Au contraire, la variabilité dans les réponses des étudiants a été intégrée dans l'évaluation des approches grammaticales de la distinction *ser/estar*. Les différents outils statistiques employés pour l'analyse des données ont permis de rendre compte, d'une manière plus complète, de la variation individuelle dans les réponses des apprenants. Dans ce contexte, l'étude de la variation dans les réponses des apprenants a montré les limites de l'instruction mise en place dans le cadre de cette étude expérimentale.

Conclusion générale

Tel qu'il a été annoncé dans l'introduction générale, cette investigation visait à éviter toute hiérarchisation entre la linguistique et la didactique, et maintenir ainsi l'autonomie entre les deux champs d'étude. L'organisation de la présente thèse en deux parties distinctes répond à cette finalité. Dans chaque partie, l'étude des copules *ser* et *estar* est abordée à partir de la tradition théorique et méthodologique correspondant, dans

un cas, à la linguistique et, dans l'autre, à la didactique. Le fait d'emprunter parallèlement ces deux voies et d'élaborer deux études séparées a permis de prendre pleinement conscience du profil propre à chaque discipline et de la nécessité d'adapter la méthodologie d'investigation à l'objet d'étude de chacune d'elles.

Les deux parties de cette thèse ont été élaborées chacune dans le respect du profil propre de la discipline concernée. Certes, il existe un objet d'étude commun (les copules *ser* et *estar*). Cependant, dans chaque cas, l'attention s'est portée sur une dimension en particulier — soit la description grammaticale, soit l'enseignement — et l'analyse a été fondée sur un type déterminé de données qui, à leur tour, ont été analysées de la manière la plus adaptée possible à l'objet d'étude particulier. Tout ceci a supposé le développement de compétences spécifiques et la mobilisation de connaissances variées afin d'être en mesure de répondre aux exigences des disciplines impliquées. Ainsi, il est possible de citer quelques différences entre les deux parties de la thèse :

a) la deuxième partie, concernant l'enseignement des verbes *ser* et *estar*, adopte une approche expérimentale, ce qui a obligé à prendre de nombreuses décisions concernant la conception de l'expérience ainsi que par rapport aux outils de collecte de données. L'étude linguistique menée dans la première partie, en revanche, prend appui sur une base de données créée à partir d'un corpus d'espagnol général et dont la représentativité est garantie. Ici, la plupart des considérations méthodologiques ont trait au processus d'annotation de chacune des occurrences de *ser* et *estar* ;
b) la description grammaticale des verbes *ser* et *estar* se fonde sur une analyse minutieuse de type qualitatif — comme dans les études précédentes — tout en intégrant la prise en compte des tendances statistiques et des associations entre marques textuelles variées. Pour l'investigation portant sur l'enseignement des copules, les données empiriques (collectées suivant un protocole strict) sont analysées quantitativement au moyen de techniques statistiques adaptées au type d'information considéré ;
c) quant à l'analyse statistique proprement dite, la première partie correspond à une investigation *associative* (Mackey & Gass, 2005, p. 137), car elle se propose d'évaluer l'existence d'une relation entre deux ou plusieurs variables et, le cas échéant, la valeur relative de l'association par rapport à d'autres combinaisons possibles. La deuxième partie adopte, quant à elle,

Valdez, Cristian. Las cópulas ser y estar a la luz de enfoques lingüísticos recientes y de la investigación en la enseñanza de segundas lenguas - 2018

une approche *expérimentale* (op. cit., p. 137) recourant à certaines techniques statistiques pour déterminer le degré d'influence sur l'acquisition de connaissances explicites de plusieurs facteurs liés à l'enseignement;

d) puisque la description grammaticale de données orales est rare dans la littérature, la première partie de ce travail accorde une attention toute particulière au traitement de ce type d'occurrences. La deuxième partie, en revanche, se centre sur des données obtenues par écrit, ce qui a permis non seulement de collecter plus d'informations, mais aussi de focaliser l'attention sur les connaissances explicites des apprenants — étant donné qu'ils disposaient d'un certain temps pour compléter les tests.

Malgré toutes ces différences, il est indéniable qu'il existe des dénominateurs communs entre les deux parties de cette thèse et, plus largement, entre les deux disciplines impliquées.

Logiquement, l'objet d'étude général (les copules *ser* et *estar*) a joué un rôle central dans la construction de ponts entre le domaine de la linguistique et celui de la didactique. Pour les linguistes comme pour les didacticiens, l'analyse de *ser* et *estar* semble constituer une source inépuisable de réflexion. Plus largement, la *grammaire*, définie comme la connaissance relative à l'usage de la langue, occupe une place privilégiée dans les deux disciplines. C'est pourquoi il n'est pas étrange que l'un des points communs entre les deux parties de cette thèse réside dans l'intérêt porté aux approches de description grammaticale existantes.

De ce fait, le questionnement sur les modèles linguistiques disponibles pour décrire les copules (dénommés *aspectuel, cognitif* et *pragmatique*) correspond à l'un des axes autour desquels s'organise chacune des deux parties de ce travail. La première partie présente un bref parcours conceptuel à travers la diversité d'outils théoriques employés dans d'autres études. Parmi les différentes options, l'approche cognitive a été retenue pour en évaluer la pertinence à partir de données authentiques. La deuxième partie investigue les tenants et les aboutissants tant de l'explication aspectuelle que de l'approche cognitive, lors de la transmission de connaissances explicites à des apprenants.

Les connaissances grammaticales concernant l'emploi de *ser* et *estar* constituent également une zone de convergence entre les deux parties de la thèse. Les résultats de certaines activités des tests employés dans la deuxième partie ont été annotés à partir des informations d'ordre linguistique présentées dans la littérature spécialisée ainsi que sur la

Valdez, Cristian. Las cópulas ser y estar a la luz de enfoques lingüísticos recientes y de la investigación en la enseñanza de segundas lenguas - 2018

réflexion développée dans la première partie du travail. De la même manière, les images employées pour didactiser l'opposition *ser/estar* sont issues d'études linguistiques existantes — tel est le cas de l'explication de base aspectuelle —, ou bien ont été créées à partir des concepts grammaticaux exploités dans cette thèse — comme la didactisation d'inspiration cognitive.

La deuxième partie a également recours à des connaissances grammaticales générales (non liées spécifiquement à *ser* et *estar*). À partir de certaines études linguistiques, il a été possible de constituer un répertoire d'adjectifs appartenant à différentes classes sémantiques, ce qui a permis d'inclure dans les tests la plus grande variété possible de constructions attributives. Aussi, l'objet d'étude a été analysé de la manière la plus exhaustive possible, ce qui rehausse la validité de contenu de l'expérience.

En résumé, l'expérience portant sur l'enseignement de langues secondes s'est appuyée sur le domaine de la linguistique. En prenant en compte les aspects grammaticaux, il a été possible d'arriver à une compréhension plus complète du contenu transmis et à obtenir ainsi des outils additionnels pour créer le contexte propice à l'apprentissage. Certes, cela pourrait être interprété comme une forme d'*application* des connaissances de la linguistique au champ de la didactique. Cependant, il est à noter que cette thèse prétend transcender une approche applicationniste au sens strict. Ainsi, la deuxième partie sollicite des connaissances grammaticales, mais ces dernières sont intégrées dans un contexte de recherche plus large qui répond à des objectifs et à une méthodologie propres à l'enseignement. Autrement dit, l'interaction entre les disciplines ne se fonde pas sur une relation de hiérarchisation, mais sur la prise en considération de leur autonomie respective.

Grâce aux apports de la linguistique, l'investigation concernant l'enseignement des verbes *ser* y *estar* a pu être enrichie. Il est également possible d'imaginer que, lors d'une recherche future portant sur ces copules, la relation inverse pourrait s'instaurer, c'est-à-dire, qu'une nouvelle étude linguistique pourrait incorporer des connaissances et des compétences développées dans le cadre de la recherche sur l'enseignement. Par exemple, une investigation linguistique de type expérimental pourrait bénéficier non seulement des apports méthodologiques (conception de l'expérience critères de qualité, sources de biais), mais aussi des techniques concernant le traitement des données (description des variables, outils statistiques).

Dans le cadre de cette thèse, la méthodologie adoptée — maintenir une distinction entre la linguistique et la didactique — a empêché de questionner à fond la relation entre les deux disciplines. De plus, la réflexion et l'analyse n'ont pas pu être aussi poussées que

si la recherche avait été consacrée entièrement à un seul champ d'études. En reconnaissant que les connaissances linguistiques peuvent difficilement être transposées telles quelles au champ de l'enseignement des langues secondes, la voie choisie a cependant permis d'éviter tout parti pris lors de l'élaboration des tests.

Pour conclure, la présente thèse a veillé à établir une distinction entre une description linguistique adéquate et une explication didactique pertinente. De cette manière, il a été possible de faire la lumière sur certains aspects relevant de la description grammaticale et de l'enseignement des copules *ser* et *estar*, en respectant des critères théoriques et méthodologiques définis par rapport au champ d'étude correspondant. Il reste, bien entendu, de nombreuses zones à explorer.

Valdez, Cristian. Las cópulas ser y estar a la luz de enfoques lingüísticos recientes y de la investigación en la enseñanza de segundas lenguas - 2018

INTRODUCCIÓN GENERAL

> […] le fait de pouvoir fournir au didacticien des langues des descriptions fiables ne confère pas pour autant au linguiste une compétence didactique.[1]
>
> (Germain, 2000, p. 32)

Difícilmente podría negarse el interés que reviste el estudio de las cópulas *ser* y *estar*. Para convencerse, basta con echar una mirada a la ingente cantidad de investigaciones que toman a dichos verbos como objeto de estudio. Estos trabajos corresponden a las más diversas disciplinas, tales como la lingüística (entre tantos otros, Andrade, 1919; Franco & Steinmetz, 1983; Leonetti, 1994; Navas Ruiz, 1963; Porroche Ballesteros, 1988), la adquisición de la primera o de una segunda lengua (Geeslin, 2000; Giacobbe & Lucas, 1982; Ryan & Lafford, 1992; Schmitt & Miller, 2007; VanPatten, 1985), la didáctica de las segundas lenguas (Aletá Alcubierre, 2008; Baralo, 2008; Barozzi, 2014a; Cheng, 2002; Vega y Vega, 2006), la filosofía (Becerra Mayorga, 2008) e, incluso, la neuropsicología (Leone-Fernandez, Molinaro, Carreiras, & Barber, 2012).

De las disciplinas citadas, en la presente investigación, se estudian las cópulas *ser* y *estar* a la luz de los aportes de la lingüística y de la didáctica de las segundas lenguas. Entre ambas, existe una relación fundamental que tiene que ver con el objeto de estudio de una y otra. Muchas veces, el análisis lingüístico de una lengua en particular constituye la base teórica para poder enseñarla. Así, un/a investigador/a puede llevar a cabo la

[1] [el hecho de poder suministrar descripciones fiables al especialista de la didáctica de las lenguas no le confiere al lingüista una competencia didáctica]
Salvo indicación contraria, la traducción al español de citas y términos específicos fue realizada por el autor de la presente tesis.

descripción gramatical de una lengua con el fin de que su trabajo constituya un recurso didáctico.

Concretamente, en el caso del español, uno de los ejemplos más remotos corresponde a la *Gramática castellana* de Nebrija (1492). En ella, su autor escribe, dirigiéndose a Isabel I de Castilla:

> [...] despues que vuestra alteza metiesse debaxo de su iugo muchos pueblos barbaros et naciones de peregrinas lenguas: et con el vencimiento aquellos ternian necessidad de recebir las leies: quel vencedor pone al vencido et con ellas nuestra lengua: entonces por esta mi arte podrian venir en el conocimiento della como agora nos otros deprendemos el arte de la gramatica latina para deprender el latin. Et cierto assi es que no sola mente los enemigos de nuestra fe que tienen ia necessidad de saber el lenguaje castellano: mas los vizcainos. navarros. franceses. italianos. et todos los otros que tienen algun trato et conversacion en españa et necessidad de nuestra lengua: si no vienen desde niños a la deprender por uso: podran la mas aina saber por esta mi obra (Nebrija, 1492, p. .a.iiii).[2]

El gramático subraya que su obra puede ser provechosa para las personas que, por una u otra razón, tienen *algún trato y conversación* con España, pero que no conocen necesariamente el idioma de dicho país. Esta característica se manifiesta concretamente en uno de los capítulos de la *Gramática castellana*. El *Libro V* lleva como título: «De las introduciones de la lengua castellana para los que de estraña lengua querran deprender». Así, se constata que el capítulo citado se concibió específicamente para responder al objetivo de crear un recurso que fuera útil para las personas que *tienen la necesidad* de aprender el español.

En este caso, la descripción gramatical surge, entre otras razones, para ayudar a determinadas personas a aprender la lengua. Entonces, de cierta manera, los conocimientos lingüísticos del autor «se aplican» con el fin de proponer soluciones a una situación particular que no tiene que ver necesariamente con una preocupación teórica, sino más bien con una de tipo «práctico». De acuerdo con esta última afirmación, podría decirse que la obra citada corresponde a lo que se conoce como *lingüística aplicada*.[3] Considérese la

[2] En la cita, se respetan lo más fielmente posible tanto la ortografía como la puntuación del original. Se tomó como referencia una versión del incunable disponible en la *Biblioteca digital Hispánica* al que puede accederse en la siguiente dirección de internet: http://bdh-rd.bne.es/viewer.vm?id=0000174208&page=1 [fecha de consulta: marzo de 2018].

[3] La lingüística aplicada surge, como disciplina científica, en los años 1940 en Estados Unidos, mientras que la obra de Nebrija es bastante anterior. Sin embargo, haciendo abstracción de tal diferencia temporal, puede verse que la definición que se propone de la lingüística aplicada permite describir las características de la *Gramática castellana* —o, por lo menos, del Libro V de tal obra—.

definición que se propone en el *Diccionario de términos clave de ELE* (español lengua extranjera) en línea del Instituto Cervantes:

> La lingüística aplicada es una rama de la lingüística cuya meta es la aplicación de las teorías, métodos y conocimientos propios de la lingüística a la resolución de problemas diversos en los que está implicado el uso de la lengua; en otros términos, se interesa por las aplicaciones de la lingüística en otras áreas de la experiencia humana.[4]

Como puede verse, desde un punto de vista general, la lingüística aplicada no se restringe a un ámbito en particular, sino que la atención puede centrarse en cualquiera de las numerosas *áreas de la experiencia humana*. Sin embargo, uno de los campos que más se ha consolidado corresponde a la enseñanza de segundas lenguas. De hecho, si se consulta el *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*, se verifica que la primera acepción de *lingüística aplicada* se refiere específicamente a la enseñanza y al aprendizaje de segundas lenguas (Richards & Schmidt, 2010, p. 29).[5]

Una manera de enfocar el objeto de estudio de la presente investigación —los verbos *ser* y *estar*— sería adoptar el marco definido por la lingüística aplicada. Por ejemplo, a partir de los conocimientos gramaticales disponibles acerca de las cópulas, podría examinarse la posibilidad de proponer una adaptación didáctica. O, incluso, podría llevarse a cabo un nuevo análisis lingüístico del uso de los verbos, específicamente con el objetivo de realizar una descripción adaptada a la enseñanza. No cabe duda de que tal tipo de aproximación sería provechosa. De manera general, la lingüística aplicada ha realizado numerosos aportes a la enseñanza de las (segundas) lenguas (cf. Coste, 1987; Marcos Marín, 2004).

Sin embargo, no puede obviarse que el hecho de adoptar tal ángulo de análisis implica asumir ciertos postulados que lo fundamentan.

Si se remonta al origen de la lingüística aplicada como disciplina científica —los años ’40 en Estados Unidos—, se comprende que esta última, por lo menos en su versión original, se nutre de determinados modelos tanto en el campo de la lingüística como en el de la psicología. En el primer caso, se fundamenta en el distribucionalismo; en el segundo,

---

[4] El diccionario puede consultarse en línea en la siguiente dirección de internet: https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm [fecha de consulta: diciembre de 2017].

[5] La segunda acepción del *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics* se asemeja a la que se detalla en el *Diccionario de términos clave de ELE*. De hecho, en la sección introductoria del primero de los diccionarios también se reconoce que la lingüística aplicada, de manera general, hace referencia a las *aplicaciones prácticas* de la lingüística y de la teoría de la lengua (Richards & Schmidt, 2010, p. vii)

en el conductismo (Puren, 1988, p. 294, 1996, p. 17). Por supuesto, esto no significa que la lingüística aplicada no haya incorporado, con el correr de los años, nuevos enfoques. Sin embargo, la filiación original ha contribuido a imponer una mirada particular acerca de la relación entre la lingüística y, en este caso, la enseñanza.

En este último sentido, en la definición de lingüística aplicada presentada más arriba, puede constatarse la jerarquización subyacente entre la lingüística, concebida como la disciplina de referencia, y el resto de las *áreas de la experiencia humana*, que dependen de las *aplicaciones* de la primera. La etiqueta no engaña, la lingüística aplicada es lingüística, que se aplica.

Esta aproximación no implica, en sí misma, un impedimento para el avance científico. Sin embargo, al adoptar tal perspectiva, se corre el riesgo de caer en una (investigación en la) enseñanza únicamente «aplicacionista», esto es, basada en el supuesto general de que «la verdad lingüística coincide con la eficacia didáctica» (Puren, 1996, p. 17). Incluso de manera más apresurada, podría llegar a pensarse que la innovación en el campo de la enseñanza se basa esencialmente en los aportes de la teoría lingüística (op. cit., p. 17). Más generalmente, en el caso de aceptar la existencia de la dicotomía entre la *teoría* y la *práctica* (la *aplicación*), la lingüística aplicada se fundamenta en el postulado de que la evolución va, unidireccionalmente, de la primera a la segunda.

No obstante, la evolución de las ideas científicas muestra que no sucede necesariamente de esta manera. De hecho, existen casos en los que ciertas prácticas preceden a la teoría:

> le développement autonome de certaines analyses didactiques repose parfois sur des aspects peu développés, négligés ou passés inaperçus des analyses théoriques; la prise en compte du caractère global de la situation de communication, par exemple, a largement précédé les élaborations théoriques de la linguistique textuelle ou de la psychologie cognitive (Gaonac'h, 1991, p. 6).[6]

También existe evidencia de que, a partir de un objetivo «práctico», como el de enseñar una segunda lengua, han surgido modificaciones en cuanto a la teoría y a la metodología lingüísticas. Por ejemplo, la lingüística de corpus surgió originalmente como una respuesta al objetivo de enseñar el inglés como segunda lengua (Teubert, 2009, p. 9).

[6] [el desarrollo autónomo de ciertos análisis didácticos en ocasiones se basa en aspectos poco desarrollados, descuidados o que pasan desapercibidos en los análisis teóricos; por ejemplo, el hecho de tomar en cuenta el carácter global de la situación de comunicación precedió ampliamente las elaboraciones teóricas de la lingüística del texto o de la psicología cognitiva]

En definitiva, la lingüística aplicada se centra, esencialmente, en una única disciplina (la lingüística). Además, presupone una direccionalidad, no siempre confirmada, en los aportes que esta última puede realizar a la enseñanza (de la «teoría» a la «práctica»). Ambas dimensiones constituyen un impedimento para que la didáctica de las lenguas pueda desarrollarse de manera autónoma como una disciplina científica (Germain, 2000, p. 32).

En la presente investigación, se evita adoptar la perspectiva de la lingüística aplicada. Como se ha dicho, el objetivo corresponde a estudiar los verbos *ser* y *estar*, desde el punto de vista de la lingüística *y* de la didáctica. En la conjunción *y*, se concretiza la particularidad de esta tesis de doctorado. El estudio del fenómeno gramatical en cuestión se aborda a partir de dos modelos epistemológicos diferentes. Con esta finalidad, se procuró ahondar en el aparato teórico y metodológico de cada una de las disciplinas, de manera autónoma.

Dicha separación puede parecer forzada, ya que las descripciones lingüísticas constituyen uno de los recursos más valiosos para la enseñanza. No se pretende negar la relación entre las disciplinas. Más bien, se indaga en la posibilidad de entablar un diálogo entre la lingüística y la didáctica de las segundas lenguas, prescindiendo de toda jerarquización o relación de subordinación. Al fin y al cabo, aunque parezca incompatible, para poder establecer una relación entre dos disciplinas, es necesario que, en un primer momento, cada una de ellas sea independiente de la otra.

Con este objetivo en mente, la presente investigación se organiza principalmente en dos partes. La primera se dedica a la *gramática de* ser *y* estar; la segunda, a la *enseñanza de* ser *y* estar. En cada una de ellas, se lleva a cabo un estudio que busca enmarcarse plenamente en la tradición epistemológica correspondiente a la lingüística, en el primer caso, y a la didáctica, en el segundo. Dicho de otro modo, en cada una de las partes, se definen objetivos de investigación particulares, así como marcos teóricos precisos y principios metodológicos pertenecientes a los respectivos campos de estudio. La empresa es ambiciosa.

Más concretamente, en la primera parte, se analiza el uso de dos construcciones copulativas particulares, a saber, *ser claro* y *estar claro*. En la literatura especializada, no parece existir consenso en cuanto a los valores semánticos de dichas construcciones. En ciertos estudios (García Márkina, 2013; Navas Ruiz, 1963; Porroche Ballesteros, 1988), se afirma que las diferencias entre *ser* y *estar* se neutralizan; en otros, se postula que la distinción entre las cópulas se mantiene (Delbecque, 2000; Maldonado, 2010). Para

abordar la cuestión, existen tres tipos de enfoques, por lo menos: uno aspectual, uno pragmático y uno cognitivo. En la presente investigación, se adoptó el marco teórico general propuesto por la Lingüística Cognitiva, que defiende, entre otros postulados, la motivación del signo lingüístico. Así, se asumió que tanto *ser claro* como *estar claro* poseen un significado diferente que se mantiene en todos los contextos de aparición.

Por otro lado, en cuanto a los aspectos metodológicos, la revisión bibliográfica acerca de los verbos copulativos indica igualmente que, en general, no se analizan datos empíricos. Por esto, el análisis que se llevó a cabo se fundamentó en una muestra de datos orales auténticos, lo suficientemente amplia como para permitir la investigación. Tal contrastación empírica permitió poner a prueba la adecuación tanto del marco teórico general —y de sus postulados— como de las diferentes herramientas teóricas empleadas.

Ahora bien, independientemente de que un enfoque lingüístico arroje resultados pertinentes a la hora de analizar ocurrencias «nativas» auténticas, queda por evaluar la validez de tal aproximación, respecto de la enseñanza del empleo de los verbos a aprendientes «no nativos». Así, resulta necesario adoptar herramientas de análisis específicas al campo de la didáctica de las segundas lenguas, con el fin de abordar la enseñanza de las segundas lenguas, en general, y de la gramática, en particular. En la presente investigación, para definir el marco teórico, se adoptó un modelo del diseño de la instrucción (Gagné, Briggs, & Wager, 1992), que se puso en paralelo con teorías generales de la adquisición de habilidades cognitivas (J. R. Anderson, 1983, 2015).

Una vez más, el análisis bibliográfico permitió precisar tanto el objeto de estudio como los aspectos teórico-metodológicos adoptados. Específicamente, se centró la atención en determinar en qué medida, desde el punto de vista de la didáctica, existen diferencias entre los enfoques de descripción lingüística cognitivo y aspectual. Esto implicó igualmente analizar si la actividad de instrucción en sí misma era benéfica a la hora de transmitir conocimientos sobre los verbos *ser* y *estar*. Para responder a las preguntas de investigación, se llevó a cabo un estudio experimental en el que intervino un muestra considerable de estudiantes universitarios francófonos. Los resultados obtenidos se analizaron cuantitativamente, por medio de técnicas estadísticas que permiten tomar en cuenta la variabilidad en las respuestas.

Cada una de las partes de esta tesis tesis está compuesta por cuatro capítulos, es decir, la argumentación se organiza en ocho capítulos en total. La primera parte comienza con una presentación del marco teórico general en el que se inserta la reflexión (Capítulo 1). Luego, se pasa revista a numerosos estudios anteriores acerca de la descripción

gramatical de los verbos *ser* y *estar* (Capítulo 2) y se describe la metodología de colecta y anotación de los datos empíricos, así como las hipótesis de trabajo (Capítulo 3). Por último, se detalla el análisis de la base de datos y los resultados obtenidos (Capítulo 4). En la segunda parte, también se expone en primer lugar el marco teórico general (Capítulo 5). Se describen luego los estudios previos en cuanto a la enseñanza y la adquisición de las cópulas en cuestión y se presentan igualmente las hipótesis de trabajo (Capítulo 6). Asimismo, se integra un capítulo dedicado a los aspectos metodológicos respecto de la concepción y la puesta en marcha de la investigación experimental (Capítulo 7). Por último, se expone el análisis de los datos y los resultados deparados por los tests estadísticos (Capítulo 8).

PARTE I

LA GRAMÁTICA DE *SER* Y *ESTAR*

Introducción de la primera parte

> […] ce n'est pas une addition de signes qui produit le sens, c'est au contraire le sens (l' «intenté»), conçu globalement, qui se réalise et se divise en «signes» particuliers, qui sont les MOTS.[7]
>
> (Benveniste, 1974, p. 64 [versalitas en el original])

Hace ya casi cien años, se publicaba uno de los primeros estudios lingüísticos dedicado exclusivamente a las cópulas *ser* y *estar* (Andrade, 1919). Desde entonces, no ha cesado la aparición de monografías que, inscritas en diversas tradiciones teórico-metodológicas, se proponen describir los verbos en cuestión. Tomando como base un análisis diacrónico y/o sincrónico, se han puesto bajo la lupa aspectos morfosintácticos, semánticos y pragmáticos de las cópulas —en algunos casos, también se ha explorado la interacción entre estos tres dominios—. Tal es la multiplicidad de enfoques y herramientas teóricas adoptados, que uno de los objetos de estudio principales de ciertos trabajos ha sido incluso establecer un estado del arte que permita abarcar de manera crítica la cuestión (García Márkina, 2013; Holtheuer, 2011; Leonetti, 1994).

Sin embargo, a pesar de la multitud de investigaciones, el tema no está agotado. De hecho, como lo indica el título de la reciente obra de Pérez Jiménez, Leonetti y Gumiel Molina (2015), aún se pueden identificar *nuevas perspectivas* para abordar el estudio de los verbos *ser* y *estar*.

En el presente trabajo, se busca arrojar luz sobre las cópulas por medio del análisis del uso de estas últimas *en contexto*. Más concretamente, se apunta a estudiar ocurrencias

[7] [no es una adición de signos la que produce el sentido, al contrario es el sentido (el «intenté»), concebido globalmente, el que se hace realidad y se divide en «signos» particulares, que corresponden a las PALABRAS]

Valdez, Cristian. Las cópulas ser y estar a la luz de enfoques lingüísticos recientes y de la investigación en la enseñanza de segundas lenguas - 2018

de *ser* y *estar* que, además de ser auténticas, estén suficientemente contextualizadas. Este objetivo surge de la revisión de la literatura especializada en la que se constata que, en un gran número de estudios, los principios teórico-metodológicos adoptados no implican el análisis de datos empíricos (Capítulo 2). Dicho de otro modo, en la mayor parte de las monografías sobre *ser* y *estar*, se analizan ejemplos relativamente descontextualizados y construidos *ad hoc* (entre otros, Gumiel-Molina, Moreno-Quibén, & Pérez-Jiménez, 2015a; Luján, 1981; Marín, 2000, 2004; Roby, 2007). Expuestas a manipulaciones de diferente tipo, las ocurrencias bajo estudio remiten, en el mejor de los casos, a la intuición lingüística de especialistas en la materia.

En cambio, de acuerdo con el marco teórico adoptado (Capítulo 1), esta tesis se fundamenta en un modelo de la lengua basado en el uso (*usage-based*), según el cual el conocimiento de un idioma emerge de la utilización efectiva que de él se hace. Por esto, el trabajo de un/a lingüista consiste en analizar minuciosamente grandes muestras de lengua con el fin de identificar regularidades en las producciones de habla nativa. Este conjunto de datos auténticos, el corpus de trabajo, corresponde a

> un objet intermédiaire entre des faits empiriques dont la totalité nous échappe et un modèle théorique capable de rendre compte de la diversité du discours (Fortineau-Brémond, 2012, p. 71).[8]

Este movimiento reflexivo, mediado por el corpus, que va de los *hechos empíricos* al *modelo teórico* —y viceversa— será continuo en el presente estudio. Esto permitirá evaluar la pertinencia de ciertos conceptos de cara no tanto a especulaciones teóricas, sino más bien al uso concreto de las cópulas *ser* y *estar*.

La primera parte de la presente tesis se organiza en cuatro capítulos. El primero presenta el marco teórico general que se adopta. Luego, en el segundo, se pasa revista a diferentes monografías sobre los verbos *ser* y *estar*. En el tercero, se da cuenta de la composición y anotación de la base de datos, así como de las hipótesis de trabajo. Por último, en el cuarto capítulo, se detalla el análisis que se ha llevado a cabo.

[8] [un objeto intermediario entre hechos empíricos cuya totalidad se nos escapa y un modelo teórico capaz de dar cuenta de la diversidad del discurso]

Valdez, Cristian. Las cópulas ser y estar a la luz de enfoques lingüísticos recientes y de la investigación en la enseñanza de segundas lenguas - 2018

CAPÍTULO 1

Fundamentos teóricos generales

> […] tous les postulats, même ceux qui semblent aller de soi, sont des paris […][9]
>
> (Blestel & Fortineau-Brémond, 2015, p. 1)

La lingüística corresponde al estudio científico del lenguaje (Crystal, 2008, p. 283; Dubois et al., 2002, p. 285). A su vez, este último puede definirse, de manera amplia, como la capacidad específica de la especie humana que permite la comunicación (Dubois et al., 2002, p. 264). Tal objeto de estudio es tan vasto y multidimensional que sería iluso pensar que es posible abarcarlo íntegramente desde una única perspectiva. En este sentido, resulta provechoso que, a partir de contextos sociohistóricos diferentes, se hayan propuesto diversos modos de enfocar la cuestión: etimológicamente, una *teoría* es lo que permite *observar* una realidad de determinada manera.

A partir de una concepción *liberal* y *ecléctica* de la epistemología de las ciencias —en este caso, de la ciencia lingüística—, se asume que a cada teoría le corresponde su coherencia interna y su razón de ser (Delbecque, 2003, p. 7). Dicho de otro modo, se admite que el conocimiento es relativo (Charaudeau, 2001, p. 20). Este último depende tanto de la definición que se maneje del fenómeno bajo estudio, como de los principios metodológicos adoptados.

Aunque todos los enfoques o teorías lingüísticas se orientan esencialmente hacia un mismo objetivo, la interacción entre ellos no siempre se realiza directamente. Al contrario,

[9] [todos los postulados, incluso aquellos que parecen caer por su propio peso, son apuestas]

Valdez, Cristian. Las cópulas ser y estar a la luz de enfoques lingüísticos recientes y de la investigación en la enseñanza de segundas lenguas - 2018

de manera general, las diferentes teorías tienden a constituirse como entidades conceptuales y sociológicas autónomas, por lo que no parece exagerado compararlas metafóricamente con *islas* que se encuentran desconectadas unas de otras (Geeraerts, 2006a, p. 2).

En muchos casos, el contacto entre dos o más teorías, se restringe simplemente a la reacción de una «escuela» frente a los postulados de otra, con el fin de tomar distancia y proponer, en el mejor de los casos, una alternativa que se considera más adecuada.

No se apunta aquí a defender una postura en contra del debate y de la toma de posición —al contrario—, sino que se sugiere más bien que la interacción entre los diferentes marcos teóricos no debería reducirse únicamente a tal tipo de confrontación. Los límites definidos para la presente investigación hacen que sea imposible analizar específicamente las relaciones entre diferentes teorías lingüísticas. Sin embargo, en la medida de lo posible, se recurrirá a herramientas teóricas provenientes de diferentes universos epistemológicos.

Navegar por el vertiginoso mar de enfoques lingüísticos existentes presupone sólidos conocimientos teóricos. En este contexto, cualquier forma de eclecticismo puede revelarse tan peligrosa como fructífera. El riesgo más importante de un enfoque ecléctico consiste en recurrir a conceptos y/o principios metodológicos que no sean necesariamente compatibles entre sí, lo que impactaría en el nivel de coherencia general de la propuesta final. Sin embargo, huir de toda forma de hermetismo epistemológico es provechoso, por lo menos, a dos niveles. A nivel individual, aumenta exponencialmente las situaciones de descubrimiento y, por ende, de aprendizaje. A nivel de la comunidad científica, en la ciencia como en la *polis*, dejar caer las murallas de los particularismos promueve el desarrollo y el progreso (Delbecque, 2003, p. 7).

Con el fin de limitar el riesgo de incoherencia epistemológica, en la presente investigación, se adoptó un marco teórico general a partir del cual fuera posible incursionar en otras aproximaciones. En este sentido, la corriente denominada *Lingüística Cognitiva* aparece como una alternativa lo suficientemente *flexible* (Geeraerts, 2006a, p. 2) como para propiciar este tipo de postura.

En las próximas secciones, se presentan los lineamientos básicos de tal marco teórico. En primer lugar, se da cuenta de un panorama general (§1.1). Luego, más específicamente, se presenta una de las corrientes que integra la Lingüística Cognitiva, a saber, las denominadas *Gramáticas de Construcción* (§1.2).

1.1 La Lingüística Cognitiva

Según los límites que se decida adoptar, la expresión *lingüística cognitiva* será más o menos abarcadora. En la literatura especializada, tal etiqueta se emplea, por lo menos, con dos sentidos que se distinguen por medio de una convención ortográfica: una lingüística cognitiva, con minúsculas, y una Lingüística Cognitiva, con mayúsculas (Geeraerts, 2006a, p. 3).

Según una primera interpretación, la *lingüística cognitiva* (en minúsculas), además de analizar la relación entre las formas lingüísticas y los sentidos que estas permiten construir, considera igualmente la interacción entre el pensamiento y el lenguaje.[10] En palabras de Fuchs (2009, p. 120):

> Puisque le langage est spécifique à l'espèce humaine, que nous apprend-il sur l'esprit humain ? A l'inverse, comment le fonctionnement de l'esprit se trouve-t-il mis en œuvre dans le langage ? Telle est, en droit, la problématique d'une linguistique 'cognitive'.[11]

Esta concepción es lo suficientemente amplia como para incluir diversas corrientes teóricas que, de una u otra manera, se proponen responder a las preguntas citadas. Se trata de teorías que asumen que la lengua refleja ciertas propiedades fundamentales de la mente humana (Evans & Green, 2006, p. 5). En este sentido, son diversas las *lingüísticas cognitivas*: por un lado, en contexto estadounidense, podrían citarse la gramática generativa de Chomsky y la gramática cognitiva de Langacker, y por el otro, en el ámbito francés, la psicosistemática de Guillaume y la teoría de las operaciones enunciativas de Culioli (Fuchs, 2008, 2009). También podrían incluirse, entre los autores citados, otros dos representantes de la lingüística cognitiva francesa. Se trata de las investigaciones llevadas a cabo por Pottier y por Toussaint (Valette, 2006). De entre todos estos autores, suele reconocerse a Guillaume como el «aïeul tutélaire de la sémantique cognitive "à la française"» (Rastier, 1993, p. 172).[12] Incluso, se ha afirmado que su teoría corresponde a una lingüística *precognitiva* (Fuchs, 2009, p. 124).

---

[10] En ciertos casos, se asume que el giro «cognitivo» en el panorama científico estadounidense está marcado por dos conferencias que, en 1956, reunieron a Chomsky (lingüista), a Simon (psicólogo) y a Minsky (especialista en inteligencia artificial) (Fuchs, 2008, p. 62). Como se verá más adelante, la relación entre la lingüística y las ciencias cognitivas, en el contexto europeo, fue desarrollada de manera paralela o, incluso, previa a tal movimiento (Fuchs, 2008, 2009).

[11] [Puesto que el lenguaje es específico a la especie humana, ¿qué nos enseña sobre la mente humana? Inversamente, ¿cómo se pone en práctica en el lenguaje el funcionamiento de la mente humana? Tal es la problemática legítima de una lingüística 'cognitiva']

[12] [el antepasado tutelar de la semántica cognitiva "a la francesa"]

Valdez, Cristian. Las cópulas ser y estar a la luz de enfoques lingüísticos recientes y de la investigación en la enseñanza de segundas lenguas - 2018

En todos los casos, como puede verse, la expresión *lingüística cognitiva* no se restringe a un único contexto geográfico ni histórico.

La segunda interpretación —mucho más extendida que la primera— consiste en una visión más restringida. Así, la etiqueta *Lingüística Cognitiva* (en mayúsculas) hace referencia a un movimiento promovido inicialmente por lingüistas como Fillmore, Talmy, Langacker y Lakoff.[13] Surgida en los años 80 en un contexto universitario estadounidense —en la universidad de California, más precisamente—, esta corriente se constituyó como una respuesta al formalismo del modelo chomskiano, que daba primacía al componente sintáctico en la descripción lingüística. Suelen mencionarse, por lo menos, tres publicaciones para marcar el nacimiento de lo que se conoce como *Lingüística Cognitiva*: *Metaphors we live by* de Lakoff y Johnson aparecido en 1980, y dos obras publicadas en 1987, *Foundations of Cognitive Grammar* de Langacker y *Women, fire, and dangerous things* de Lakoff (Ibarretxe-Antuñano & Valenzuela, 2012, pp. 15-16). También fue un hito en la historia de esta corriente la celebración del primer congreso internacional, llevado a cabo en 1989 en Duisburgo (Alemania), a raíz del cual se creó la *International Cognitive Linguistics Association* (op. cit., p. 16).

Aunque generalmente se emplea la expresión *Lingüística Cognitiva* en singular, en realidad se trata de una serie de aproximaciones que responden a diversos postulados. Tal como lo expresa Geeraerts (2006a, p. 2), la Lingüística Cognitiva (LC, en adelante)

> [i]t is not one clearly delimited large territory, but rather a conglomerate of more or less extensive, more or less active centers of linguistic research that are closely knit together by a shared perspective, but that are not (yet) brought together under the common rule of a well-defined theory.[14]

Como puede verse, no parece existir una única teoría que fundamente y reúna los diferentes *centros de investigación* que componen la LC. Sin embargo, esto no significa que sea imposible identificar un núcleo común alrededor del cual estos últimos se organizan. De hecho, generalmente se asume que la LC se caracteriza —en oposición a los modelos generativos centrados en la sintaxis— por la primacía que se otorga al significado

[13] Si bien la historiografía retiene esencialmente los nombres citados, existieron autores que, desde otros contextos, contribuyeron al nacimiento de lo que se denomina Lingüística Cognitiva. Se trata, por ejemplo, de investigadores europeos tales como Dirven, inicialmente relacionado con teorías funcionalistas del lenguaje (Ibarretxe-Antuñano, 2013, p. 246).

[14] [no es un gran territorio claramente delimitado, sino más bien un conglomerado de centros de investigación lingüística más o menos extensos, más o menos activos, estrechamente relacionados por una perspectiva compartida, pero que (aún) no están reunidos bajo la norma común de una teoría bien definida]

(op. cit., p. 3). Más precisamente, el significado lingüístico es estudiado a través de la interacción entre la sintaxis, la semántica y la pragmática (Rastier, 1993, p. 179).[15]

Esta última perspectiva es la que se adopta en el presente trabajo. Es decir, se define como marco teórico general el propuesto por la LC —si bien se evitará toda forma de hermetismo teórico-epistemológico—. En las próximas secciones, se presentan más concretamente algunas de las características generales que definen este enfoque (§1.1.1) y, luego, se detalla la postura que, a partir de la LC, se sigue en cuanto a la motivación del signo lingüístico (§1.1.2).

1.1.1 Postulados generales

Como se ha dicho, la LC agrupa numerosos enfoques del estudio de la lengua. Basta con abrir cualquiera de los manuales de introducción a esta corriente para darse cuenta de que se compone de una multiplicidad de perspectivas de trabajo: teoría de la metáfora y la metonimia conceptual, gramática de construcciones, gramática cognitiva, teoría de los espacios mentales e integración conceptual (*Blending and Conceptual Integration*), semántica de marcos (*Frame Semantics*), entre otros (Ibarretxe-Antuñano & Valenzuela, 2012, p. 24).

Dar cuenta de tal diversidad excede los límites del presente trabajo.[16] Sin embargo, se pueden identificar una serie de principios teóricos y metodológicos fundamentales a los que adhieren los diferentes modelos que se insertan en el marco de la LC. Así, la LC se caracteriza por asumir, por lo menos, tres postulados generales (Croft & Cruse, 2004, p. 1): (i) la facultad lingüística no corresponde a un componente autónomo, (ii) la gramática se equipara con una operación de conceptualización, (iii) el conocimiento de la lengua emerge de su utilización efectiva. En las próximas secciones, se analiza de manera más detallada cada uno de estos postulados.

---

[15] Por supuesto, la LC no es la única corriente que se centra en la interacción entre la semántica, la sintaxis y la pragmática. Tanto las teorías funcionalistas (en contexto anglófono) como las de la enunciación (en contexto francófono) adoptan enfoques similares en cuanto al significado lingüístico y se oponen así a las teorías generativas, estructuralistas y/o distribucionalistas (Lapaire, 2003). Esto explica que en muchos casos se establezca un paralelo entre el enfoque cognitivo y el funcionalista, y se hable entonces de una perspectiva cognitivo-funcional (Cornillie, 2007; Verveckken, 2012). Del mismo modo, también se han señalado las similitudes entre la LC y la teoría de la enunciación al proponer un enfoque enunciativo-cognitivo (Rotgé, 2014).

[16] Una presentación exhaustiva de los diferentes modelos teóricos que componen la LC, puede encontrarse en Evans y Green (2006).

1.1.1.1 La lengua como conocimiento integrado

El primer postulado de la LC se opone de manera clara a la gramática generativa de Chomsky. Esta última adhiere al modularismo, esto es,

> […] la idea de que existe un módulo cerebral autónomo dedicado específicamente a procesar información lingüística, tal como existen otros dedicados a procesar aspectos de la percepción visual como, por ejemplo, el área V1 (Ibarretxe-Antuñano & Valenzuela, 2012, p. 14).

Según esta concepción, la especie humana se caracteriza por una facultad innata y específica que fundamenta el lenguaje. Esta última se encuentra inscrita en un módulo autónomo del cerebro, separado del resto de las habilidades cognitivas no lingüísticas (cf. Croft & Cruse, 2004, p. 1).

En cambio, desde la perspectiva de la LC, se adopta el postulado según el cual «el lenguaje es una capacidad integrada en la cognición general» (Ibarretxe-Antuñano & Valenzuela, 2012, p. 46). Dicho de otro modo, una visión no modularista del lenguaje presupone que este último corresponde a un aspecto integrante de la cognición (Langacker, 2008, p. 14). Dos consecuencias mayores se desprenden de este postulado (Croft & Cruse, 2004, p. 2).

Por un lado, se asume que el conocimiento lingüístico corresponde, al igual que otros tipos de conocimientos, a una estructura conceptual. Esta última noción debe comprenderse como la representación[17] del conocimiento que incluye la estructura y la organización de los conceptos (Evans & Green, 2006, p. 54). Desde la perspectiva de la LC, la comunicación se basa en los procesos de comprensión y expresión de significados que se fundamentan, a su vez, en secuencias de sonidos y frases. Así, se afirma que la actividad de comunicación se fundamenta en procesos mentales. No sólo la información semántica corresponde a una representación conceptual, sino que también es el caso de la información fonológica y morfosintáctica (Croft & Cruse, 2004, p. 2).

Por otro lado, se admite que los procesos y habilidades que fundamentan el uso de la lengua no son esencialmente diferentes de aquellos que intervienen en otras habilidades cognitivas generales, tales como la percepción visual, el razonamiento o la actividad motriz (op. cit., p. 2). Esto no implica negar la existencia de una facultad innata y específica para

[17] La noción de *representación* ha sido criticada, ya que puede entenderse como la copia estática de una información presente en el mundo sociofísico. Sin embargo, esta noción también puede interpretarse desde una perspectiva constructivista, según la cual el lenguaje se interpreta como «la construction de représentations sémantiques» [la construcción de representaciones semánticas] (Fuchs, 2009, p. 6).

el lenguaje. Simplemente, se asume la existencia de mecanismos cognitivos generales que se ponen en marcha en diferentes habilidades, entre las cuales se encuentra el lenguaje. Dicho de otro modo, el lenguaje es una manera particular de configurar habilidades y procesos cognitivos que, por su parte, no son específicos a este último (Croft & Cruse, 2004, p. 2).

Una manera de examinar la relación entre el lenguaje y las habilidades cognitivas generales radica en el estudio de los procesos atencionales, esto es, la habilidad de dirigir la atención, de manera más o menos voluntaria, hacia determinados elementos que componen una escena.[18] A partir de aportes de la teoría psicológica (en particular de la psicología gestáltica), la LC postula que las habilidades implicadas en los fenómenos de percepción y de atención también pueden emplearse para describir el uso de la lengua. Por ejemplo, al observar una pieza de teatro, una persona puede dirigir la atención hacia uno de los personajes, hacia un elemento del decorado o, incluso, extender el foco de atención y obtener una visión de conjunto. De la misma manera, la lengua se compone de diferentes mecanismos para dirigir la atención hacia ciertos elementos de la escena que se codifica lingüísticamente (Evans & Green, 2006, p. 41). En este sentido, el proceso por el cual se distingue una *figura* principal respecto de un *fondo* es lo que se denomina *perfilamiento* (*profiling*) o *ventana atencional* (*windowing*) (Ibarretxe-Antuñano & Valenzuela, 2012, p. 18). Este último concepto permite describir a nivel semántico numerosos fenómenos gramaticales, entre los que pueden citarse a modo de ilustración: (i) el uso de la voz activa y la voz pasiva, en el primer caso se *perfila* el agente y en el segundo, el paciente, (ii) los fenómenos de topicalización (p. ej., *a mi computadora, no la uses*), en los que se selecciona uno de los elementos de la escena que, de esta manera, se vuelve más prominente.

También se ha estudiado la relación entre el lenguaje y las habilidades cognitivas generales a través de otros fenómenos como la categorización y la metáfora (Evans & Green, 2006, pp. 43-44). En cuanto a la categorización, una de las concepciones más extendidas en el ámbito de la psicología cognitiva se basa en los trabajos iniciados por Rosch (Rosch, 1973; Rosch & Mervis, 1975). Esta postura corresponde a interpretar las categorías no ya como una serie de condiciones necesarias y suficientes, sino más bien

[18] En la presente sección, se describen los procesos atencionales respecto de la *selección* de elementos pertenecientes a una escena. La atención es una habilidad psicológica multidimensional, compuesta por diferentes procesos. Para obtener una visión de conjunto de cómo se aplica la descripción de estos diversos procesos al estudio lingüístico, véase Croft y Cruse (2004, pp. 46-54) y Talmy (2007).

como «entidades graduales» (Ibarretxe-Antuñano & Valenzuela, 2012, p. 19). Es decir, la categorización de un elemento cualquiera no se basa en una distinción tajante entre la inclusión o la no inclusión en una clase cuyas fronteras conceptuales estarían claramente definidas. Al contrario, las categorías humanas se componen de elementos que ocupan una posición central (los *prototipos*) y otras entidades que, si bien pertenecen a la misma clase, son más periféricos. Desde la perspectiva de la LC, se asume que «the same principles that hold for categorisation in general also hold for linguistic categorisation» (Evans & Green, 2006, p. 43).[19] Así, el estudio del léxico de una lengua se basa en el postulado de que el significado de cualquier palabra se define de manera prototípica, esto es, respecto de uno o varios elementos que presentan las características más centrales de la categoría (Ibarretxe-Antuñano & Valenzuela, 2012, p. 19). Esto implica que incluso las categorías lingüísticas sean interpretadas como clases con límites difusos, por lo que se reconoce que interpretar las diferentes clases de palabras (nombre, verbo, preposición, etc.) como categorías mutuamente excluyentes no es necesariamente la mejor manera de proceder (Langacker, 2013, p. 113). Igualmente, se considera que muchos fenómenos lingüísticos, tales como la transitividad,

> están graduados a lo largo de uno o varios parámetros, formando un campo continuo de posibilidades cuya segregación en distintos bloques es necesariamente artificiosa (Cifuentes Honrubia, 1996, p. 24).

Desde la óptica de la LC, también se ha dado una gran importancia al estudio del fenómeno de metaforización. Este último es interpretado esencialmente como un fenómeno *conceptual*, más que puramente lingüístico, lo que conlleva a postular que la manera en que las personas piensan y actúan es metafórica por naturaleza (Evans & Green, 2006, p. 44). En este sentido, se afirma que

> la linguistique cognitive a étendu le champ de la sémantique à des questions rejetées par la linguistique formelle, comme celle de la métaphore par exemple. (Rastier, 1993, p. 179).[20]

Más concretamente, uno de los fenómenos más estudiados en los trabajos de LC corresponde a lo que se denomina *metáfora conceptual*, esto es, la posibilidad de estructurar dominios abstractos del conocimiento a partir de información concreta y física

[19] [los mismos principios que se aplican a la categorización en general también se aplican a la categorización lingüística]
[20] [la lingüística cognitiva a extendido el campo de la semántica a cuestiones rechazadas por la lingüística formal, tales como la metáfora, por ejemplo]

(Ibarretxe-Antuñano & Valenzuela, 2012, p. 22). Este proceso se fundamenta en *esquemas de imágenes* ([*image schemas*] cf. Evans, 2007, p. 106), los cuales corresponden *grosso modo* a la abstracción de los elementos comunes a diversas experiencias en el mundo sociofísico. Por ejemplo, una persona que es expuesta a experiencias, tales como desplazarse en el espacio, lanzar un objeto hacia un lugar preciso o dar un regalo a un amigo, puede comprender que en todos estos eventos existe una entidad que, a partir de un origen, se desplaza siguiendo una trayectoria para alcanzar una meta. En este caso, todos los elementos comunes pueden integrarse en el esquema de imagen ORIGEN-CAMINO-DESTINO ([SOURCE-PATH-GOAL] cf. Ibarretxe-Antuñano & Valenzuela, 2012, p. 122).[21] A partir de tal esquema, la persona en cuestión podrá expresar y comprender el uso metafórico de *partir* y *llegar* en expresiones del tipo: *partimos de unas premisas, para llegar a una conclusión* (op. cit., p. 122).

En definitiva, por medio del proceso de metaforización, se pueden comprender y expresar significados abstractos a partir de la experiencia en el mundo concreto. Tal proceso se relaciona íntimamente con lo que se denomina *cognición corporeizada* ([*embodied cognition*] Evans, 2007, p. 66; Evans & Green, 2006, p. 46).

La noción de corporeización (*embodiment*) juega un papel central en muchos de los enfoques que se enmarcan en el ámbito de la LC (Evans, 2007, p. 68). Desde esta perspectiva, la cognición humana depende de la manera en que el cuerpo, a partir de los límites impuestos por sus características específicas, interactúa con el contexto sociocultural (op. cit., p. 66). En este sentido, puesto que el lenguaje es una capacidad integrada de la cognición, se concluye que este último se fundamenta en la experiencia corpórea, física, social y cultural (Johnson, 1987, citado en Ibarretxe-Antuñano & Valenzuela, 2012, p. 20). Más adelante se vuelve sobre la noción de corporeización (§1.1.2).

1.1.1.2 El significado se basa en la conceptualización

Grammar is conceptualization corresponde al postulado general que, propuesto inicialmente por Langacker, resume una de las características de la LC (Croft & Cruse, 2004, p. 3). Dicho postulado se opone a una visión de la semántica basada en condiciones de verdad (*truth-conditional semantics*) (cf. Croft & Cruse, 2004, p. 1), la cual asume que el significado de una expresión se fundamenta en las condiciones que deben darse en el

[21] En los estudios que adoptan el marco teórico de la LC, los esquemas de imágenes y las expresiones metafóricas se escriben convencionalmente en versalitas.

mundo *real* para que esta última sea *verdadera*. En este último caso, el énfasis se pone en las «condiciones externas, objetivas e independientes del hablante» (Ibarretxe-Antuñano & Valenzuela, 2012, p. 42).

Desde la perspectiva de la LC, en cambio, el significado no se reduce simplemente a una correspondencia vericondicional con el mundo sociofísico (Croft & Cruse, 2004, p. 3). Al contrario, todos los aspectos de la estructura conceptual están sujetos a lo que se denomina operaciones de *estructuración conceptual* (*construal*) (op. cit., p 3). Este término

> […] refers to our manifest ability to conceive and portray the same situation in alternate ways (Langacker, 2008, p. 43).[22]

En este sentido, en relación con la estructura conceptual, la *conceptualización* consiste en el proceso de construcción de sentido en el que participa el lenguaje (Evans, 2007, p. 38). Esto se manifiesta de manera patente cuando, en una misma lengua, existen varias alternativas para expresar lo que puede concebirse como una misma situación, si se consideran únicamente las condiciones de verdad (Croft & Cruse, 2004, p. 40). A modo de ilustración, una única situación en el mundo sociofísico podría describirse por medio de dos frases como:

a) El gato está sobre la alfombra.
b) La alfombra está debajo del gato. (cf. Castañeda Castro & Alhmoud, 2014, p. 57)

Tanto una como otra frase son completamente aceptables en cuanto a la construcción sintáctica. Además, si se dieran las condiciones necesarias —que serían equivalentes en ambos casos—, podrían corresponder a una situación *verdadera* del mundo sociofísico. Sin embargo, desde el punto de vista de la conceptualización —y, por supuesto, de la estructura sintáctica—, dichas frases no son equivalentes en cuanto a la *perspectiva*[23] desde la que se presenta la información. En (a) se perfila como figura principal *el gato*, mientras que en (b) ocurre algo similar con la *alfombra*. A menos que existan intenciones comunicativas precisas, no existen restricciones de tipo sintáctico o discursivo que puedan justificar la selección de una u otra perspectiva. No obstante, de manera general, se privilegiará la presentación de la información a partir de la perspectiva

[22] [se refiere a nuestra capacidad manifiesta para concebir y describir la misma situación de maneras alternativas]
[23] Un análisis exhaustivo de los fenómenos de selección de una *perspectiva*, así como de otras operaciones de estructuración conceptual, puede encontrarse en Verhagen (2007).

que escoge al gato como sujeto principal de la escena. Esto es así, ya que «[a]doptamos el punto del vista del gato porque es animado, porque suele moverse, por empatía, etc., pero no por razones discursivas» (Castañeda Castro & Alhmoud, 2014, p. 57). En resumen, el significado corresponde a la estructuración conceptual de la escena en cuestión. Esta operación, a su vez, se concibe como

> […] anthropomorphic and subjective, and includes, beside the objective properties of the described object, the way in which the conceptualizer chooses to present it (Achard, 2008, p. 435).[24]

La primacía que se otorga al conceptualizador en la codificación de la escena no hace sino acentuar el carácter convencional de las expresiones lingüísticas. De esta manera, se subraya el rol del/de la locutor/a en la distribución que se realiza, en el discurso, de tales expresiones (op. cit., p. 436).[25]

Desde la perspectiva de la LC, se asume igualmente que el significado es el resultado de la interacción entre las características cognitivas y biológicas de los sujetos (los conceptualizadores), la influencia del cuerpo (la corporeización) y la interacción física y social del sujeto con su entorno (Ibarretxe-Antuñano & Valenzuela, 2012, p. 43). En este sentido, la conceptualización se relaciona con dos características generales de la cognición humana (Geeraerts, 2006a, p. 5). Por un lado, como se ha dicho (§1.1.1.1), la corporeización tiene una influencia directa en el lenguaje. Las características corporales de las personas influyen en la manera en que estas últimas experimentan el mundo y esta experiencia se manifiesta en el uso del lenguaje. Por otro lado, la identidad social y cultural de los individuos tiene igualmente una incidencia en la estructuración conceptual. Es decir, que

---

[24] [antropomórfica y subjetiva, e incluye, además de las propiedades objetivas del objeto descrito, la forma en que el conceptualizador elige presentarlo]

[25] El rol central que, según la LC, se otorga al conceptualizador en la construcción del significado ha inspirado numerosas propuestas didácticas. En cuanto a la enseñanza de la gramática, se ha incitado a pasar «del objetivismo al experiencialismo» (Ruiz Campillo, 2007, p. 1). Esto es, se procura transmitir a los aprendientes que la realidad no se presenta objetivamente por medio del lenguaje, sino a través de la experiencia de una persona que se expresa y que tiene en cuenta igualmente a su interlocutor/a. En este sentido, las funciones discursivas y pragmáticas «se basan precisamente en la existencia de representaciones alternativas de una misma situación objetiva» (Castañeda Castro, 2006, p. 26). Pasar del objetivismo al experiencialismo implica ir de la enseñanza de una serie de patrones de asociaciones léxicas a la descripción de la relación convencional que une ciertas expresiones con ciertas situaciones (Achard, 2008, p. 441). Igualmente, se expondrá a los aprendientes a contextos en los que el sistema permita operar una selección, con el fin de que evalúen la posibilidad de usar alternativas diferentes para expresar matices particulares (op. cit., p. 449). Por supuesto, estas propuestas didácticas deberán integrarse dentro de una visión más amplia de la enseñanza de las segundas lenguas, como la que se presenta en la segunda parte (Capítulo 5).

> languages may embody the historical and cultural experience of groups of speakers (and individuals) (op. cit., p. 5).[26]

Por último, se asume que el significado lingüístico es *enciclopédico*. Esto implica que los lexemas de una lengua no consisten en una serie de rasgos semánticos cuidadosamente seleccionados (como en un diccionario), sino que sirven como puertas de entrada (*prompts*) para la construcción del significado. Es decir, se trata de puntos de acceso a vastos repositorios de conocimientos que se relacionan con un concepto particular, tal como sucede en una enciclopedia (Evans & Green, 2006, p. 160). Este tipo de conocimiento enciclopédico se abstrae de las numerosas ocasiones en las que el/la locutor/a está tiene contacto con la lengua en uso.

1.1.1.3 Un modelo de la lengua basado en el uso

> In a *usage-based model*, substantial importance is given to the actual use of the linguistic system and a speaker's knowledge of this use […] (Langacker, 2000b, p. 91 [cursivas en el original]).[27]

Como puede verse en la cita, desde la perspectiva de un *modelo basado en el uso*, son igualmente importantes tanto el uso efectivo de lengua como el conocimiento que se posee de él. Entre ellos, se establece una relación esencial: el segundo (el conocimiento) emerge del primero (el uso).

A partir de lo que se denomina *eventos de uso* (Langacker, 2008), es decir, casos de empleo contextualizado de la lengua, se abstraen unidades convencionales de significado. En este contexto, la identificación de los elementos comunes a las diferentes instancias de uso se basa en el proceso de *abstracción*. Este último corresponde a la *generalización* de patrones (*patterns*) de uso a partir de casos particulares (Evans, 2007, p. 1).[28] Dicho de otro modo, la generalización emana del uso (N. C. Ellis & Cadierno, 2009, p. 113).

---

[26] [las lenguas pueden corporeizar la experiencia histórica y cultural de grupos de hablantes (y de individuos)]

[27] [En un *modelo basado en el uso*, se otorga una importancia sustancial al uso del sistema lingüístico y al conocimiento del hablante acerca de este uso]

[28] El proceso de abstracción se basa en lo que se denomina *habilidades para identificar patrones* ([*pattern-finding skills*] Tomasello, 2003, p. 4). Estas habilidades, que no se restringen al ámbito de lo lingüístico, permiten que las personas puedan reconocer similitudes a partir del análisis de los datos sensoriales obtenidos. Por ejemplo, se trata de habilidades para formar categorías a partir de objetos y eventos similares, para construir esquemas sensomotrices a partir de la percepción y la acción o para crear analogías entre dos entidades complejas (op. cit., p. 4). Según un modelo basado en el uso, esta habilidad es necesaria para la adquisición de la lengua. Sin embargo, no es suficiente. De hecho, para asegurar la adquisición, se necesita un segundo grupo de habilidades, llamadas *habilidades para interpretar intenciones* ([*intention-reading skills*], ibíd., p. 3). Estas últimas permiten reconocer que las personas son seres dotados de intenciones, es decir, que su comportamiento es deliberado y que se puede influir sobre sus estados y acciones (Evans &

En este proceso, uno de los factores determinantes radica en el fortalecimiento de los rasgos lingüísticos (*reinforcing of features*) que surge de la exposición a un número elevado de eventos de uso (Langacker, 2008). Por ejemplo, una persona que adquiere una lengua en particular, a raíz de la exposición prolongada a esta última, va a identificar palabras recurrentes, frases y proposiciones, así como el significado que se asocia a cada una de ellas (Evans, 2007, p. 1). Así, se dice que «poco a poco vamos extrapolando una "gramática" a partir de nuestra experiencia lingüística continua» (Ibarretxe-Antuñano & Valenzuela, 2012, p. 22).[29]

Un tipo particular de abstracción corresponde a lo que se denomina *esquematización*, un proceso que da como resultado representaciones menos detalladas que las muestras de lengua que las fundamentan (Evans & Green, 2006, p. 115). Un *esquema* se logra al apartar las diferencias entre los casos particulares para dejar al descubierto los elementos comunes subyacentes (Evans, 2007, p. 189). La identificación de esquemas de imágenes, como el que se ha presentado más arriba (§1.1.1.1) es un tipo de esquematización. También sería el caso si, a partir de ocurrencias como *casa grande*, *coche rojo* u *ordenador potente* se obtuviera la construcción esquemática *nombre + adjetivo* (Ibarretxe-Antuñano & Valenzuela, 2012, p. 28). Más adelante (§1.2), se vuelve sobre la noción de *construcción.*

En resumen, a partir del reconocimiento de aspectos comunes a diferentes muestras de lengua se construyen patrones esquemáticos y abstractos (Castañeda Castro, 2006, p. 3). Dicho de otro modo,

> […] categories and structures in semantics, syntax, morphology and phonology are built up from our cognition of specific utterances on specific occasions of use (Croft & Cruse, 2004, pp. 3-4).[30]

Green, 2006, p. 138). Se trata de habilidades como compartir la atención con otras personas hacia determinados objetos o eventos, seguir los gestos que otros individuos realizan hacia entidades del mundo sociofísico, o dirigir la atención de otras personas hacia determinados objetos por medio de la ostensión directa (Tomasello, 2003, p. 3).

[29] El modelo de la lengua basado en el uso, se emplea no solo para describir la adquisición de la primera lengua, sino que también se ha adaptado al análisis del aprendizaje y la enseñanza de las segundas lenguas (Bybee, 2008; N. C. Ellis, 2008; N. C. Ellis & Wulff, 2015; Tyler, 2010). En este sentido, se afirma que el aprendizaje se fundamenta esencialmente en el *input*, a partir del cual los aprendientes adquieren nuevas secuencias, reestructuran las que ya poseen y abstraen patrones de uso (R. Ellis, 2005, p. 142). Por supuesto, esto se relaciona con la práctica sistemática de la lengua que, como se verá más adelante (§5.2.1), corresponde a una de las fases de la adquisición de habilidades cognitivas.

[30] [las categorías y estructuras semánticas, sintácticas, morfológicas y fonológicas se construyen a partir de nuestro conocimiento de expresiones específicas en ocasiones de uso específicas]

De manera general, el modelo de la lengua basado en el uso se distingue de otros enfoques lingüísticos, cuyo objetivo implica alcanzar el grado más alto de abstracción posible en la formalización de «reglas», lo que inevitablemente deja de lado numerosos fenómenos gramaticales y semánticos que no logran incluirse en el modelo general (Croft & Cruse, 2004, p. 1). Al contrario, un modelo basado en el uso reconoce que la lengua no se fundamenta en palabras como las que pueden encontrarse en un diccionario o en frases del mismo tipo que las que se registran en un estudio gramatical (Geeraerts, 2006a, p. 6).

Tradicionalmente, se acude a la distinción entre un conocimiento lingüístico y uno extralingüístico (Ibarretxe-Antuñano & Valenzuela, 2012, pp. 48-49). El primero corresponde a la definición que se asocia a cada uno de los lexemas de una lengua, lo que permite describirlos y distinguirlos entre ellos. La rama de la lingüística que se ocupa de estudiar este tipo de significado es la semántica. El conocimiento extralingüístico, por su parte, se basa en toda la información adicional que se posee acerca de una palabra o concepto y que no forma parte de la definición estricta. En este último caso, el uso concreto y contextual de una palabra corresponde al terreno de la pragmática.

En el marco de la LC, se rechaza una visión estricta de tal distinción, ya que, como se ha dicho más arriba (§1.1.1.2), se interpreta que el significado lingüístico es enciclopédico. Asimismo, de acuerdo con un modelo de la lengua basado en el uso, se asume que no puede realizarse una división tajante entre significado lingüístico y significado extralingüístico o enciclopédico (op. cit., p. 20). Esto conlleva, por supuesto, a proponer que la distinción entre la semántica y la pragmática no puede establecerse rotundamente. Más concretamente, se asume que

> […] cada vez que utilizamos una palabra o expresión lingüística es necesario invocar conocimiento del mundo de manera amplia y flexible, y que muchas veces no necesitamos conocer todo el significado lingüístico de un concepto para poder utilizarlo (ibíd., p. 49).

Según el modelo de la lengua basado en el uso, también se descarta otra de las dicotomías clásicas, a saber, la distinción entre el nivel de la estructura lingüística, la *lengua*, y el nivel del uso, el *habla* (Saussure, 1945). Generalmente, se establece una jerarquía entre ambos: la *lengua* corresponde a la dimensión esencial de la descripción lingüística, respecto de la cual el *habla* es un epifenómeno (cf. Geeraerts, 2006a, p. 6). En el marco de la LC, se prescinde de tal jerarquización, dado que el conocimiento de la lengua se fundamenta en el uso concreto que de ella se realiza. En definitiva,

> […] las abstracciones generales de la lengua, los conocimientos generales del hablante se basan y parten del uso individual y colectivo de las mismas (Ibarretxe-Antuñano & Valenzuela, 2012, p. 23).

1.1.2 La motivación del signo lingüístico

Un signo lingüístico corresponde a la puesta en relación de dos polos, uno semántico y uno fonológico. Siguiendo la terminología de Saussure ([1916] 1945), el primero consiste en un *significado* (o concepto) y el segundo, en un *significante* (o imagen acústica).

La asociación que se establece entre ambos polos, esto es, el carácter *natural* (motivado) o arbitrario del signo lingüístico, es un debate con una larga historia. Ya ocupa un lugar importante en las reflexiones contenidas en el *Cratilo* de Platón (Swiggers, 1993, p. 22). Dicha obra, lejos de dar una respuesta a los numerosos interrogantes, más bien plantea el problema de las diferencias *materiales* entre las lenguas naturales (op. cit., p. 22). En ella, se analiza por ejemplo la presencia de *r* en la raíz de palabras que remiten, por lo menos en griego, a objetos que *ruedan* (Danon-Boileau, 1993, p. 6).

Más recientemente, la cuestión ha sido analizada rigurosamente por Saussure (1945), quien postula que una de las características definitorias del signo lingüístico corresponde a su carácter arbitrario. Esta propiedad no tiene que ver con el grado de convencionalidad —el signo es convencional—, sino con la relación que guarda el significante con el significado. Por ejemplo, el significado de *sur* no está ligado intrínsecamente a la secuencia de sonidos que componen el significante (*s-u-r*), esto es, podría haberse puesto en relación con una imagen acústica diferente (op. cit., p. 93).

Contrariamente a lo que podría pensarse de acuerdo con los comentarios de sus sucesores, Saussure reconoce que «*el signo puede ser relativamente motivado*» (ibíd.., p. 155 [cursivas en el original]). La motivación, en el caso particular de un lexema como *diecinueve*, parecería radicar en la posibilidad de identificar los términos que lo componen —en este caso, *diez* y *nueve*—. Así, frente a *veinte*, que es *inmotivado*, «*diecinueve* no lo es en el mismo grado, porque evoca los términos de que se compone y otros que le están asociados» (ibíd., p. 155). No obstante, el alcance de este tipo de motivación es limitado. Dicho de otro modo,

> [n]o hay lengua alguna en que no haya cosa motivada; en cuanto a concebir una en que todo estuviese motivado, eso sería imposible por definición (Saussure, 1945, p. 157).

La concepción del signo lingüístico propuesta por Saussure inspiró (e inspira) numerosos trabajos de lingüística general, si bien se han señalado algunas limitaciones. Como lo indica Benveniste, en la descripción original del carácter arbitrario del signo, se recurre de un modo

> inconscient et subreptice à un troisième terme, qui n'était pas compris dans la définition initiale. Ce troisième terme est la chose même, la réalité (Benveniste, 1966, p. 50).[31]

Postular que entre el significado de *sur* y su significnate (*s-u-r*) existe una relación de arbitrariedad no implica tomar en cuenta el vínculo entre ellos, sino más bien la correspondencia entre el significado y la *realidad*, esto es, el referente. Al establecer tal distinción, la existencia de diversas nomenclaturas (significantes) para designar una misma realidad (referente) deja de ser un argumento a favor de la arbitrariedad del signo y se restringe únicamente a la descripción de la relación de convencionalidad entre un signo lingüístico y una realidad precisa.

En este sentido, Benveniste reinterpreta la relación entre significado y significante, al postular que entre ambos se da una condición de *necesidad* (op. cit., p, 51), ya que

> [e]nsemble les deux ont été imprimés dans mon esprit; ensemble ils s'évoquent en toute circonstance (ibíd., p. 51).[32]

En consecuencia, desde esta última perspectiva, únicamente podrá hablarse de *arbitrariedad* a la hora de describir el vínculo entre un signo particular y el referente que designa.[33]

La arbitrariedad del signo lingüístico también ha sido cuestionada, aunque no en los mismos términos que Benveniste, desde el marco teórico de la LC. En algunos trabajos, se equipara la *motivación* del signo a su carácter *previsible*. Dada una construcción con un significado particular, podrán inferirse determinadas propiedades semánticas de una nueva

---

[31] [inconsciente y subrepticio a un tercer término, que no estaba comprendido en la definición inicial. Este tercer término es la cosa en sí misma, la realidad]

[32] [juntos se imprimieron en mi mente los dos; juntos se evocan en toda circuntancia]

[33] La distinción entre, por un lado, la relación *significado-significante* y, por el otro, el vínculo *significante-referente* permite diferenciar entre una asociación *motivada* y una *icónica*, respectivamente. Más concretamente, «le rapport iconique intéresse le lien du signifiant au référent (dans l'onomatopée par exemple), le rapport de motivation celui du signifiant au mécanisme qui l'engendre» [la relación icónica concierne al vínculo del significado con el referente (en la onomatopeya, por ejemplo), la relación de motivación, al del significado con el mecanismo que lo ocasiona] (Danon-Boileau, 1993, p. 5). De ahí que, en algunos casos, se afirme que el postulado de la iconicidad tiene sus bases en el experiencialismo (Fernández Jaén, 2012, p. 103). Como podrá verse más adelante en la presente sección, también se emplea la etiqueta *motivación* para designar la causación no ya del significante a partir del significado, sino más la relación inversa, esto es, del significante al significado.

construcción si esta última comparte con la primera algunas de las características gramaticales (Evans & Green, 2006, pp. 680-681). En este sentido, se afirma que una construcción motiva a la otra, si entre ellas se instaura una relación de *herencia* (Goldberg, 1995, p. 72). Más adelante (§1.2), se vuelve sobre esta última noción.

No obstante, no siempre se interpreta la motivación respecto de la predictibilidad. De hecho, en ciertas corrientes de la LC, se asume que en las lenguas no todo puede predecirse. Sin embargo,

> […] que un fenómeno no sea predecible no presupone que sea necesariamente arbitrario desde el punto de vista de su motivación profunda (Cabré & Lorente, 2005, p. 454).

Por ejemplo, en el caso del inglés, se postula que no es posible predecir el significado de *oversee*, *overlook* y *look over* a partir de *over*, *look* y *see* (Brugman & Lakoff, 2006, p. 131). Sin embargo, los significados de los primeros no son completamente arbitrarios, sino que surgen a partir del empleo metafórico del sentido espacial que, en la estructura conceptual del inglés, posee la preposición *over*. En resumen, para la LC,

> while virtually everything is **motivated**, very little is subject to **absolute** predictability (Langacker, 2008).[34]

Así, si en una lengua dos variantes pueden ser igualmente impredecibles, el uso de una u otra responde a «patrones de motivación» (Cabré & Lorente, 2005, p. 454). Como se ha visto más arriba (§1.1.1.2), el significado lingüístico corresponde a la conceptualización que se realiza de una escena en particular. Por esto, en algunos casos, la motivación se equipara a «base conceptual» (Ibarretxe-Antuñano & Valenzuela, 2012, p. 66). En definitiva, la motivación del signo lingüístico radica en la influencia de la estructura conceptual (el polo del significado) sobre el uso efectivo que se realiza de las formas (relacionadas con el polo del significante).

---

[34] [mientras prácticamente todo está motivado, muy poco está sujeto a la predictibilidad absoluta]
Como puede verse en la cita, desde la perspectiva de Langacker, se defiende una postura en la que *prácticamente* todo en la lengua está motivado, es decir, que todo parece explicarse respecto de una operación de estructuración conceptual. Esta perspectiva estricta no se adopta en todos los exponentes de la LC (Ibarretxe-Antuñano & Valenzuela, 2012, p. 256). En todo caso, se ha propuesto que el hecho de tomar en cuenta la motivación del signo lingüístico permitiría realizar modificaciones (positivas) en cuanto al tipo de enseñanza de la lengua. Más concretamente, esta tipo de perspectiva puede fundamentar intervenciones didácticas que no fundamentadas en un aprendizaje memorístico de reglas (Achard-Bayle, 2009, p. 55). A partir de este tipo de enfoque de la enseñanza, el objetivo corresponde a dotar a los aprendientes de una flexibilidad en la expresión, surgida de la comprensión del significado de cada una de las formas (Llopis García, 2010, p. 100).

El postulado de la motivación no se adopta únicamente desde la perspectiva de la LC. De hecho, corresponde a uno de los principios esenciales de la denominada lingüística del significante. Existe, sin embargo, una particularidad en este último enfoque, tal como puede verse en la siguiente cita:

> "le lien unissant le signifiant au signifié" (définition saussurienne du signe) est entendu ici comme un rapport de production, d'engendrement du signifié par le signifiant (Launay, 2003, pp. 277-278, citado en Blestel & Fortineau-Brémond, 2015, p. 4).

En este último caso, la motivación se interpreta como una *causación* (*engendrement*) del significado a partir del significante. En cambio, la LC propone esencialmente la relación inversa, esto es, la influencia del significado (de las operaciones de estructuración conceptual) sobre los significantes. Dejando de lado esta diferencia, el lugar que ocupa el postulado de la motivación del signo dentro de ambas corrientes es lo que facilita el diálogo entre ellas (cf. Blestel & Fortineau-Brémond, 2015, p. 8). De hecho, como podrá verse más adelante, este postulado permitió reunir dentro un mismo grupo determinados trabajos sobre *ser* y *estar* que responden, en la terminología empleada en la presente tesis, a un *enfoque cognitivo* (§2.4).

1.2 Las gramáticas de construcciones

En la sección previa, se describieron las características generales de lo que se conoce como LC, así como la importancia que se otorga en este marco teórico al postulado teórico de la motivación del signo lingüístico. Como se ha dicho, más que a una teoría unificada, la LC corresponde a conjunto de aproximaciones al estudio de la lengua. Se trata de numerosas islas de un vasto archipiélago (Geeraerts, 2006b, p. 2). En esta sección, se vuelve la mirada hacia una estas perspectivas, a saber, las llamadas gramáticas de construcciones (GCx, en adelante).[35]

Tal como puede presuponerse a partir de su denominación, las GCx se fundamentan en el estudio de las *construcciones* lingüísticas. Ahora bien, ¿de qué manera se define este término para que, aun sin ser nuevo en el ámbito de la lingüística, pueda dar origen a un enfoque teórico?

[35] En la literatura especializada, suele distinguirse de manera más o menos constante entre una Gramática de Construcciones (en mayúsculas), para referirse al modelo teórico propuesto por Fillmore, y una gramática de construcciones (en minúsculas), para englobar al conjunto de enfoques construccionistas (Gras, 2010, p. 47). En el presente trabajo, también se emplea la expresión en minúsculas con valor genérico.

Desde la óptica de las GCx, una *construcción* corresponde a un emparejamiento convencional entre rasgos formales y funcionales (Goldberg, 2006, p. 3). En este sentido, podría decirse que tal concepción no se aleja de la definición saussuriana del signo lingüístico, el cual pone en relación un significante con un significado (Saussure, 1945, p. 93). La equivalencia, sin embargo, no es completa, sobre todo si se toma en cuenta el lugar que se otorga a la noción de construcción dentro del marco teórico general. De hecho, una de las características esenciales de las GCx es el hecho de sostener que estas últimas corresponden a «una unidad fundamental de la teoría lingüística» (Gonzálvez-García, 2012, p. 250). Asimismo, las GCx se fundamentan en una crítica al modelo componencial de descripción lingüística y más precisamente, a la interpretación que de él hacen las versiones de la gramática generativa durante el periodo comprendido aproximadamente entre 1960 y 1980 (Croft & Cruse, 2004, p. 225).

Desde la perspectiva del modelo componencial, basado en una visión modularista de la mente (§1.1.1.1), el conocimiento lingüístico se organiza en una serie de componentes, cada uno de los cuales describe determinadas propiedades de la lengua. Así, las características fonológicas, semánticas y sintácticas de una lengua determinada se organizan en módulos compuestos por reglas generales en cuanto a los sonidos, los significados y la combinación de los lexemas, respectivamente. En otras palabras,

> each component separates out the specific type of linguistic information that is contained in a sentence: phonological, syntactic and semantic (Croft & Cruse, 2004, p. 225).[36]

La información de cada uno de estos tres componentes, que corresponden a módulos diferentes en la mente del hablante, se incorpora en las unidades léxicas de una lengua. Los lexemas, organizados en amplio repertorio denominado *lexicón*, combinan entonces información acerca de su estructura fonológica, su significado y su categoría sintáctica. Esto implica igualmente la existencia de reglas que determinen el vínculo que puede establecerse entre la información correspondiente a cada uno de los componentes. Son las llamadas *reglas de interficie* (Gras, 2002, p. 85). En la Figura 1, se representa de manera esquemática la relación que, desde el modelo componencial, se establece entre los diferentes componentes del conocimiento lingüístico.

[36] [cada componente separa el tipo específico de información lingüística que está contenida en una oración: fonológica, sintáctica y semántica]

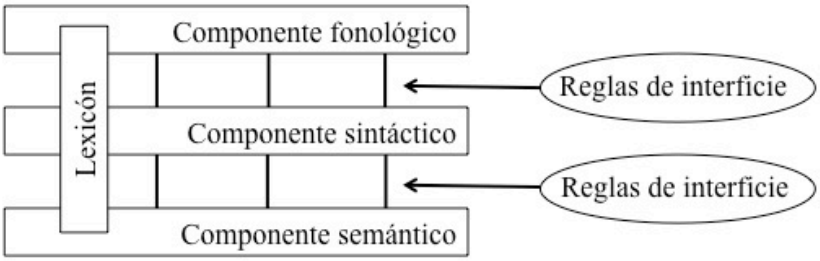


Figura 1. Modelo componencial del conocimiento lingüístico (adaptado de Croft & Cruse, 2004, p. 227)

La respuesta que se esgrime al modelo componencial desde el punto de vista de la gramática de construcciones consiste en considerar que, en la mente de los hablantes, existe una representación uniforme de todo el conocimiento gramatical, que opera a partir de construcciones generalizadas (Croft & Cruse, 2004, p. 255). Desde esta perspectiva, el mismo constructo teórico (las *construcciones*) se emplea para explicar los fenómenos lingüísticos de la lengua en uso, a todos los niveles: desde estructuras sintácticas abstractas hasta unidades léxicas (Croft & Cruse, 2004, p. 256; Gras, 2002, p. 108). Se postula que, en todos los casos, se trata de unidades que asocian un polo formal con un polo semántico, incluyendo el significado pragmático. En otras palabras, las construcciones son esencialmente unidades simbólicas (Croft & Cruse, 2004, p. 257; Gras, 2002, p. 51). La estructura simbólica de lo que se entiende por construcción se describe en la Figura 2.

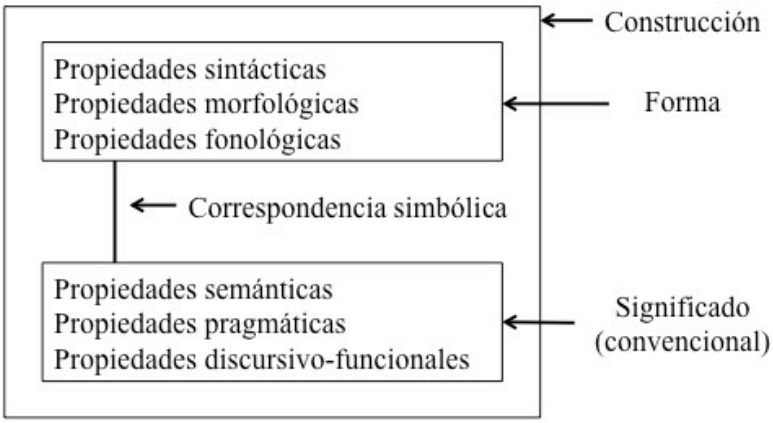


Figura 2. Estructura simbólica de una construcción (adaptado de Croft & Cruse, 2004, p. 258)

Como puede verse, la correspondencia simbólica que se establece entre la forma y el significado es interna a la construcción misma. Esto contrasta con el modelo componencial presentado más arriba, en el que las relaciones son externas a cado uno de los componentes lingüísticos. De ahí que se definan por medio de reglas de *interficie*.

Como se muestra en la Figura 2, las construcciones son unidades complejas, ya que integran en sí mismas numerosas propiedades tanto respecto del polo formal (sintácticas, morfológicas y fonológicas) como en cuanto al polo semántico (semánticas, pragmáticas y discursivo-funcionales). La descripción de cómo se organizan las diferentes construcciones en la mente de los hablantes es uno de los puntos en común entre las diferentes versiones de las GCx.

1.2.1 Algunos principios comunes

De acuerdo con la descripción que se ha realizado de lo que se conoce como GCx, existen numerosos enfoques precisos que pueden englobarse dentro de este ámbito general. Entre los más difundidos se encuentran la gramática de construcciones de Berkeley de Fillmore y Kay, la gramática de construcciones cognitiva de Goldberg, la gramática cognitiva de Langacker y la gramática de construcciones radical de Croft (cf. Gonzálvez-García, 2012, pp. 250-252). Si bien existen diferencias entre ellos,[37] es posible identificar algunos principios comunes a todas las aproximaciones construccionistas al estudio de la lengua.

En primer lugar, se sostiene que las construcciones presentan diversos grados de especificidad o de generalidad (Gonzálvez-García, 2012, p. 254). Estas últimas pueden concretizarse en morfemas, unidades léxicas, y estructuras fraseológicas o sintagmáticas (Gras, 2010, p. 61). Así, son construcciones tanto el lexema *alegría*, asociado convencionalmente al significado 'sentimiento grato y vivo', como la unidad fraseológica *hacer buenas migas*, que se equipara con 'llevarse bien'. En el mismo orden de ideas, se postula que las estructuras sintácticas también son construcciones, en la medida en que son igualmente significativas. Considérense el siguiente ejemplo:

(1) — *Bueno puesto tú compras el regalo y listo. — ¿Comprar yo el regalo? Pero si dijiste que lo hacía Luis.* (citado en Gras, 2010, p. 75)

En (1), el segmento *¿comprar yo el regalo?* posee un significado esquemático que se relaciona con la expresión de la disconformidad del hablante respecto del contenido proposicional expresado (Gras, 2010, p. 74). Asimismo, se constata que en la lengua en uso existen otras ocurrencias que repiten la misma asociación entre la estructura sintáctica

[37] Puede encontrarse una descripción de algunos de los principales enfoques construccionistas en Croft y Cruse (2004, pp. 265-289) y en Gras (2010, pp. 129-184).

y el significado que se le asocia (p. ej. *¿fumar yo?, ¿quejarme yo?*). Se puede establecer entonces un emparejamiento entre la forma <¿SV [infinitivo] + SN [nominativo]?> y el significado modal de expresión de la disconformidad (op. cit., p. 74). En definitiva, las construcciones sintácticas son simbólicas y solo difieren de otras unidades en cuanto a su mayor grado de esquematización (Achard, 2008, p. 437).

Si bien el nivel de análisis no es exactamente el mismo, tanto en el caso de las unidades léxicas como en el de las sintácticas se trata de construcciones. Dicho de otro modo,

> [i]n Construction Grammar, no strict division is assumed between the lexicon and syntax. Lexical constructions and syntactic constructions differ in internal complexity, and also in the extent to which phonological form is specified, but both lexical and syntactic constructions are essentially the same type of declaratively represented data structure: both pair form with meaning (Goldberg, 1995, p. 7).[38]

El continuo que se establece entre el léxico y la gramática se fundamenta en una visión de la lengua como conocimiento integrado de la cognición humana (§1.1.1.1). La gramática no se concibe como un nivel autónomo de representación, sino que representa la simbolización convencional de la estructura semántica de una lengua en particular.

Los diferentes modelos de las GCx también consideran, de manera general, que las construcciones pueden manifestar diferentes grados de fijación o de «saturación» (Gonzálvez-García, 2012, p. 254). Existen casos de construcciones totalmente saturadas, es decir, los elementos que las componen están especificados de antemano. Es el caso, por ejemplo, de la secuencia *hacer buenas migas* en la que no es posible cambiar ninguno de los lexemas sin perder el significado inicial (p. ej., ¿?*cocinaron buenas migas*). Asimismo, la fijación de esta construcción es relativa, en el sentido en que el complemento directo generalmente corresponde a un sintagma en plural (¿?*hacer buena miga*). En el otro extremo, se encuentran las construcciones esquemáticas, como <¿SV [infinitivo] + SN [nominativo]?> en las que el significado se mantiene intacto aun cuando se saturan con diferentes lexemas verbales o sintagmas nominales. *¿Fumar yo?* y *¿quejarme yo?* son especificaciones de la misma construcción que se asocia con la expresión de la disconformidad.

[38] [En la gramática de construcciones, no se postula la división estricta entre el léxico y la sintaxis. Las construcciones léxicas y las construcciones sintácticas difieren en su complejidad interna, y también en la manera en que se especifica la forma fonológica, pero tanto las construcciones léxicas como las sintácticas representan esencialmente el mismo tipo de estructura de los datos: ambas se emparejan con un significado]

Otro principio al que adhiere el conjunto de enfoques construccionistas concierne a la organización del conocimiento de la lengua que poseen los hablantes. Desde esta persectiva,

> [t]he totality of our knowledge of language is captured by a network of constructions: a 'construct-i-con.' (Goldberg, 2003, p. 219)[39]

El conocimiento lingüístico se fundamenta en un gran inventario de unidades establecidas convencionalmente, cada una de las cuales es aprendida en cuanto tal por los hablantes (Langacker, 2008, p. 81). El uso de la lengua parte de la disponibilidad de tales unidades construccionales que presentan, como se ha dicho, un carácter léxico-gramatical (Alhmoud & Castañeda Castro, 2015, p. 114).

En este contexto, el *constructicón* (Gonzálvez-García, 2012, p. 253) corresponde a un amplio repertorio de construcciones que se encuentran relacionadas entre ellas. Dicho de otro modo, cada construcción consiste en un «nodo» dentro de una «red taxonómica» (Gras, 2010, p. 124). Las relaciones entre estos nodos son variadas y se describen comúnmente haciendo referencia a la noción de *herencia* ([*inheritance*] Evans & Green, 2006, p. 701; Goldberg, 1995, p. 73; Gonzálvez-García, 2012, p. 258; Gras, 2010, p. 61).

Ciertas construcciones más específicas heredan parte de la forma y/o del significado de otras construcciones más abstractas (Goldberg, 1995, p. 73). Metafóricamente, se sostiene que el primer tipo se encuentra así en una posición más baja de la red que aquellas que, por ser más esquemáticas, ocupan posiciones superiores (Gras, 2010, p. 61). En este sentido, una de las relaciones más básicas que se establece entre las construcciones corresponde a la relación *esquema-instancia*:

> una construcción (parcialmente) esquemática (una *madre*) tiene como instancias diversas construcciones (parcialmente) especificadas (sus *hijas*), que heredan rasgos de la construcción más esquemática (Gras, 2010, p. 124).

A modo de ilustración, a partir de la construcción esquemática <*que* + SV [subjuntivo, presente]> puede surgir una instancia particular, tal como *¡Que aproveche!*, que constituirá un nodo diferente en el constructicón (Gras, 2010, p. 124).

[39] [la totalidad de nuestro conocimiento de la lengua se plasma en una red de construcciones: un 'construct-i-con']

1.2.2 La composicionalidad de las construcciones

El principio de composicionalidad, generalmente atribuido al filósofo Frege, implica que

> [el]l significado de una función compleja es una función del significado de las unidades simples que la componen y del tipo de relación sintáctica que entre ellas se establece (Escandell Vidal, 2011, p. 235).

En este sentido, al considerar un segmento lingüístico complejo (formado por varios elementos) puede decirse que dicha estructura manifiesta un alto grado de composicionalidad si es posible *predecir* su significado a partir de los elementos que la componen (Langacker, 2008, p. 245). Dicho de otro modo,

> [a]n expression is said to be compositional to the extent that its composite structure derives in a regular, predictable way from its component structures (Langacker, 2008, p. 167).[40]

Desde otro punto de vista, se concibe igualmente que la composicionalidad tiene que ver con la *transparencia* o la *compatibilidad* (*mismatch*) respecto del enlace que se establece convencionalmente entre una forma determinada y su correspondiente significado (Traugott & Trousdale, 2013, p. 19). Si un/a locutor/a emplea una estructura compleja y el/la interlocutor/a logra comprender el significado global a partir del significado cada uno de los elementos constitutivos, entonces podrá decirse que la estructura compleja es altamente composicional. Se postula entonces que existe compatibilidad entre el significado de los elementos y el del todo, que la relación que los une es transparente. También en este contexto, la composicionalidad se fundamenta en la información tanto semántica (el significado de los elementos y el del todo) como en la de tipo sintáctico (la combinación de los elementos) (op. cit., p. 19).

Ahora bien, ¿cuál es la postura que, desde el enfoque construccionista, se adopta respecto de la composicionalidad de las construcciones? En el marco de la gramática cognitiva, se sostiene que la composicionalidad solo puede ser parcial, puesto que el significado lingüístico no solo se fundamenta en las unidades sémicas y en las relaciones sintácticas entre ellas (Langacker, 2008, p. 245). Como se ha dicho más arriba (1.1.1.2), para la LC, las características corporales de los hablantes (la corporeización) y la interacción social y cultural que se entabla entre los individuos influyen en la

[40] [se dice que una expresión es composicional en el medida en que su estructura compuesta deriva de manera regular y predecible de las estructuras que la componen]

conceptualización lingüística. Asimismo, el significado lingüístico se abstrae a partir de instancias de la lengua en uso, por lo que este último es por definición de tipo enciclopédico. La LC adopta una perspectiva en la que las fronteras entre la semántica, la pragmática y la sintaxis son porosas. Esta concepción no es congruente con una interpretación totalmente composicional de las construcciones, lo que implicaría una delimitación tajante entre la semántica y la pragmática, es decir, entre el significado construido composicionalmente y la interpretación contextual (Langacker, 2008, p. 40). Por esta razón,

> In CG [cognitive grammar], of course, compositionality is claimed to be a matter of degree (Langacker, 2008, p. 169).[41]

Desde la perspectiva de la gramática de construcciones cognitiva (Goldberg, 2006), se postula que las construcciones pueden concebirse en un sentido más restringido o en uno más amplio (cf. Gonzálvez-García, 2012, p. 262). En el primer caso, para que una configuración particular pueda definirse como una construcción debe existir una propiedad formal o semántica que no sea estrictamente composicional. Es decir, las construcciones se definen por características *idiosincrásicas* ([*idiosyncratic*] Goldberg, 2006, p. 54) que no emanan directamente de los elementos que las componen. Así, se interpreta que

> [a] construction is posited in the grammar if and only if something about its form, meaning, or use is not strictly predictable from other aspects of the grammar, including previously established constructions (Goldberg, 1995, p. 13).[42]

Una concepción más amplia de lo que define una construcción corresponde a tomar en cuenta, no tanto las características idiosincrásicas o el carácter estrictamente composicional, sino más bien la frecuencia de uso de un determinado emparejamiento entre forma y significado. Así, se dice que cualquier segmento puede acceder al estatus de construcción a condición de que sea altamente frecuente en el uso lingüístico. De ahí que también pueda sostenerse, desde una perspectiva construccionista, que el significado de una producción lingüística concreta consista «en las aportaciones que realizan las divesas construcciones que intervienen en la formación de la expresión» (Gras, 2010, p. 128).

---

[41] [en la GC [gramática cognitiva] se sostiene, por supuesto, que la composicionalidad es una cuestión de grado]

[42] [se plantea la existencia de una construcción en la gramática si y solo si algo sobre su forma, significado o uso no es estrictamente predecible a partir de otros aspectos de la gramática, incluidas las construcciones establecidas previamente]

A partir de un modelo de la lengua basado en el uso (§1.1.1.3), se comprende que ambos tipos de construcciones (más o menos composicionales) son necesarias a la hora de describir una lengua (Gonzálvez-García, 2012, p. 265). Dicho de otro modo, la noción de construcción engloba tanto los casos en los que la relación entre la forma y el significado es transparente o previsible como los emparejamientos que dan lugar a características no composicionales o indiosincrásicas. Asimismo, como se ha dicho, la composicionalidad se concibe de manera gradual y no binaria.

***

En el presente capítulo, se ha presentado un panorama del marco teórico general al que responde esta investigación, a saber, el que delimitan tanto la LC como las GCx. Como se ha dicho, estas aproximaciones teóricas permiten dar coherencia a la reflexión que se lleva a cabo. Esto no impide, no obstante, que se incorporen herramientas teóricas surgidas en otros contextos epistemológicos. En el próximo capítulo, se presenta el estado de la cuestión con el fin de dar cuenta de los diferentes enfoques que, en estudios previos, se adoptan para describir gramaticalmente las copulas *ser* y *estar*.

Valdez, Cristian. Las cópulas ser y estar a la luz de enfoques lingüísticos recientes y de la investigación en la enseñanza de segundas lenguas - 2018

CAPÍTULO 2

Estado de la cuestión

> La Gramática es la disciplina que estudia sistemáticamente las clases de palabras, las combinaciones posibles entre ellas y las relaciones entre esas expresiones y los significados que puedan atribuírseles. Esas propiedades, combinaciones y relaciones pueden formularse de maneras diversas y puede haber, por tanto, muchas gramáticas de la Gramática de una lengua.
>
> (Bosque & Demonte, 1999, p. XIX)

Sobre la base de diferentes marcos teóricos, numerosos estudios lingüísticos se abocan a describir las diferencias entre *ser* y *estar*. Una de estas propuestas, llamada «tradicional», se apoya en la distinción entre, por un lado, el dominio de lo permanente —que se transmite a través de *ser*— y, por el otro, el de lo transitorio —construido por medio de *estar*— (Bello, 1847; RAE, 1931).

La definición de la diferencia entre *ser* y *estar* en términos de la oposición permanente/transitorio no es del todo adecuada, sobre todo si se toma en cuenta el uso. Los contraejemplos no son raros, sino que pertenecen a la lengua corriente: la construcción *Pedro es joven*, pese a la aparición de *ser*, difícilmente podría interpretarse como un estado permanente. Asimismo, al expresar *El dictador está muerto* no se trata necesariamente de un estado pasajero de la entidad sujeto —si bien de manera algo forzada podría proponerse que esta ocurrencia corresponde a una manifestación del fervor cristiano de los

hispanohablantes que conciben la muerte como un estado pasajero y que esperan asistir a la resurrección (Crespo, 1946, p. 46)—.[43]

A lo largo de los años, se han propuesto diferentes versiones alternativas a la llamada explicación tradicional. En este capítulo, se pasa revista a algunas de las más destacadas. Previamente, se realizan algunas consideraciones generales en cuanto al concepto de atribución.

2.1 La atribución copulativa: verbos y atributos

> [E]l tema de la atribución es tan amplio y complicado que resulta difícilmente abarcable (Porroche Ballesteros, 1990, p. 39, citado en Van Gorp, 2014, p. 65).

Dicha complejidad ha sido abordada desde diferentes ángulos y empleando herramientas conceptuales diversas (cf. Cifuentes Honrubia, 2012; Navas Ruiz, 1963; Penadés Martínez, 1987). Sin embargo, a pesar de ser un tema ampliamente estudiado, existen todavía algunas cuestiones que dividen a la comunidad científica. La primera de ellas consiste en la definición misma del concepto de *atribución*.

Tradicionalmente, este último concepto se define —en oposición al de predicación— por medio del cruce de dos criterios, uno formal y uno semántico (cf. Fernández Leborans, 1999, p. 2359): la atribución se concretiza en oraciones con un núcleo del predicado de tipo nominal (un sustantivo, un adjetivo y, en algunos casos, un adverbio de manera o un sintagma preposicional), las cuales expresan estados o cualidades. Las oraciones predicativas, por su parte, presentan un núcleo de tipo verbal y corresponden a acciones o eventos. Esta caracterización permite distinguir entonces entre las oraciones de *predicado nominal* (atributivas) y las de *predicado verbal* (predicativas) (Alarcos Llorach, 1999, p. 301). Las primeras se fundamentan en verbos que, carentes de contenido semántico, funcionan simplemente como nexo o vínculo entre el sujeto sintáctico y el núcleo nominal del predicado. De ahí que se los denomine *verbos copulativos*, para subrayar que no incorporan contenido semántico a la oración (RAE & ASELE, 2009, p. 2774).

[43] En su artículo, Crespo alude a una ocasión en la que, falto de una explicación más sólida, él habría propuesto el razonamiento citado a un aprendiente que veía en *estar muerto* un contraejemplo a la descripción basada en la transitoriedad. Sin embargo, el autor no adhiere a esta visión «tradicional» de la cuestión, sino que, al contrario, su objetivo es realizar un análisis diferente. Más adelante, se vuelve sobre su razonamiento.

Sin embargo, el límite entre atribución y predicación no es tan tajante como podría esperarse. Frente a casos tales como *María llegó contenta del trabajo* se constata la dificultad para clasificar esta frase según los criterios descritos. Por esto, desde otros universos teóricos, se ha propuesto manejar un concepto más amplio de la atribución, que se define entonces como

> la incorporación u orientación de un determinado concepto (propiedad, estado o cualidad) hacia una base concreta de atribución (sujeto, OD [objeto directo], etc.) (Cifuentes Honrubia, 2012, p. 90).

Desde este punto de vista, la atribución se interpreta como la relación que une, de manera general, una base de atribución —un segmento nominal— con un concepto expresado por un lexema que ocupa la función de *atributo*. En este mismo orden de ideas, una definición de lo que se entiende por atributo, deberá ser igualmente abarcadora. Así, este último corresponde a

> la función que desempeñan varios grupos sintácticos que denotan propiedades o estados de cosas que se predican del referente de algún segmento nominal u oracional (RAE & ASELE, 2009, p. 2773).

De acuerdo con esta definición, la atribución no se restringe necesariamente a los casos en los que interviene un verbo —tal como *la casa es grande*—, sino que también son atributos las expresiones subrayadas en (op. cit., p. 2774): (i) *una vez lista la mesa, se sentaron a comer* —predicados de construcciones absolutas—, (ii) *¡Qué grande la casa que se compró!* —predicados de exclamativas bimembres—, (iii) *el pantalón que se compró, carísimo* —predicado de otras construcciones no verbales—.[44] En definitiva, el término *atributo* corresponde a una serie de manifestaciones sintácticas que se relacionan con el concepto semántico de predicado (op. cit., p. 2774).

Dadas las características de la presente investigación —el estudio de las cópulas *ser* y *estar*—, la presentación se restringirá a las frases verbales, es decir, aquellos casos en los que se ponen en relación tres elementos básicos: una base (o tema) de atribución, un verbo y un atributo.

Considerar el tipo de verbo que interviene en la relación atributiva permite describir más precisamente el concepto de atribución. Es común distinguir dos clases de verbos: copulativos y predicativos. Su definición, en algunos casos, se fundamenta en el tipo

[44] Se dejan de lado los casos en los que se categoriza como *atributo* a los modificadores de un sustantivo, tal como en *la ropa limpia se guarda en este armario* (RAE & ASELE, 2009, p. 2774).

atributo al que dan lugar. De hecho, según se registre uno u otro tipo de verbo, es posible realizar una distinción entre *atributos copulativos* y *atributos no copulativos* o *predicativos* (Cifuentes Honrubia, 2012, p. 91). Sin embargo, afirmar que un verbo copulativo se caracteriza por aparecer en oraciones copulativas es, cuando menos, poco informativo (cf. Pavón Lucero, 2007, p. 144). Una consecuencia de este tipo de razonamiento consiste en no poder determinar con exactitud el inventario de lexemas que integra cada una de las clases (cf. Van Gorp, 2014, p. 70). Los verbos *ser* y *estar*, por su parte, son los únicos que parecen generar consenso en la comunidad científica en cuanto a su descripción como verbos copulativos.

Fernández Leborans (1999, pp. 2362-2363) propone distinguir los verbos copulativos por medio de la explicitación de ciertos rasgos que los caracterizan:

a) no existen restricciones de selección en cuanto al sujeto sintáctico de la frase, ya que este último es el sujeto semántico del atributo y no del verbo copulativo;
b) son verbos que presentan un contenido semántico nulo, por lo que se dice que están desemantizados o gramaticalizados;
c) corresponden a auxiliares de la predicación, puesto que el predicado nominal ocupa la función de predicado oracional;
d) junto con el atributo, constituyen una única unidad indisociable o, dicho de otra manera, el atributo no corresponde a un predicado secundario. En el caso de los verbos copulativos el atributo adjudica una cualidad o estado al referente del sujeto oracional, como en *Romina está contenta*. En cambio, cuando se trata de un verbo predicativo, el atributo no solo predica respecto del sujeto, sino que al mismo tiempo incorpora una modificación al verbo, tal como sucede en *Romina llegó contenta.* Este último caso corresponde a una *predicación secundaria* (Demonte & Masullo, 1999; Gumiel Molina, 2005).

De todas estas características, la presentada en el punto (b) parecería originar el resto de los rasgos mencionados. La cuestión del contenido semántico de los verbos copulativos —o más precisamente de su desemantización— es una de las que se asume más frecuentemente.

Como se ha dicho, en numerosos estudios, se ha propuesto que los verbos copulativos son simples nexos que vinculan un sujeto sintáctico con un predicado nominal, sin añadir un valor semántico particular. Adoptar esta perspectiva —que implica que los verbos copulativos son *verbos vacíos*— entraría en contradicción con el marco teórico expuesto en el Capítulo 1 . De hecho, más adelante se verá que la descripción de las cópulas desde un enfoque cognitivo parte del rechazo de tal tipo de caracterización (§2.4). De momento, piénsese que si los verbos copulativos no vehicularan ningún contenido semántico, no existirían diferencias entre pares mínimos como *Manuel es triste*/*está triste* (Gutiérrez Ordoñez, 1986, pp. 31-32, citado en Penadés Martínez, 1987, p. 129).

En el presente estudio, se asume que, si bien en el caso de los verbos copulativos el contenido léxico está *mitigado* (Cifuentes Honrubia, 2012, p. 92), no por esto se trata de verbos privados de semantismo. Además, desde el punto de vista conceptual, esta aminoración del significado no es discontinua, sino gradual. Los verbos copulativos, por un lado, y los predicativos, por el otro, corresponden a los extremos de un continuo que permite igualmente dar cuenta de otros tipos de verbos menos prototípicos, como puede verse en la Figura 3.

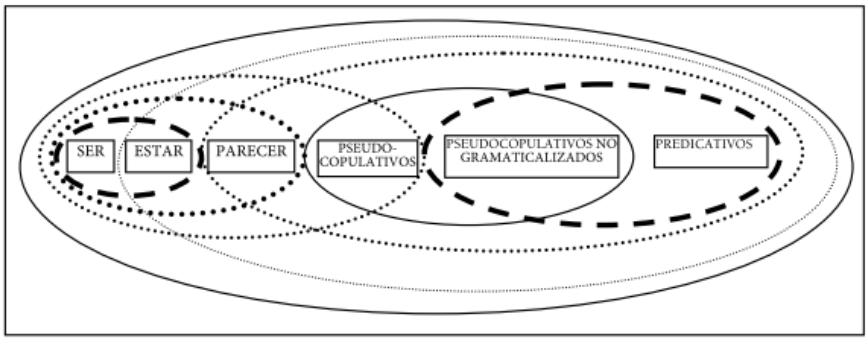


Figura 3. Continuo entre los verbos copulativos y predicativos (Cifuentes Honrubia, 2012, p. 94)

En esta figura, no existen límites estrictos entre los verbos copulativos y los predicativos, lo que da lugar a ciertos casos intermedios como los llamados *verbos pseudocopulativos* o *semicopulativos* (RAE & ASELE, 2009, pp. 2838-2864). Sin embargo, la gramaticalización más avanzada de los verbos copulativos se manifiesta por medio de una serie de características que involucran tanto a la frase copulativa en general, como a los atributos en particular. Además de las características presentadas más arriba para los verbos copulativos, en general, se asume que:

a) el atributo copulativo puede ser reemplazado por el pronombre neutro *lo* (Demonte & Masullo, 1999, p. 2466): *Raquel es simpática* > *Raquel lo es*;
b) el atributo es imprescindible (Cifuentes Honrubia, 2012, p. 93; Demonte & Masullo, 1999, p. 2463; Porroche Ballesteros, 1988). No es posible suprimirlo sin generar, por lo menos, un cambio total en el significado de la frase atributiva: *María está cansada* significa algo completamente diferente de *María está*. En el caso de los verbos pseudocopulativos, no puede suprimirse el atributo sin obtener una frase agramatical: *David se puso contento* > **David se puso.* En este orden de ideas, se ha propuesto que la desemantización de un verbo corre en paralelo a la obligatoriedad de la presencia del atributo (op. cit., p. 93).

Estos criterios generales permiten trazar algunas fronteras que, como se ha dicho, no son rotundas. Así, es posible encontrar frases copulativas en las que la conmutación del atributo por *lo* es, «cuando menos, dudosa» (Cifuentes Honrubia, 2012, p. 92): *La fiesta fue bonita* > ¿?*Lo fue*; *El vino es de Jerez* > ¿?*Lo es.* Igualmente, existen frases con atributo no copulativo en las que este último es imprescindible, es decir que no puede suprimirse: *considero tu propuesta muy interesante* > **considero tu propuesta*. Es lo que se denomina un *complemento predicativo exigido* (Demonte & Masullo, 1999; Gumiel Molina, 2005). Sin embargo, tener en cuenta estas características generales de los verbos copulativos se vuelve útil a la hora de analizar la polémica en cuanto a la naturaleza de los atributos preposicionales con sentido locativo.

De manera general, numerosos tipos de segmentos pueden ocupar la función de atributo copulativo (Penadés Martínez, 1987, p. 132). Más precisamente, *ser* puede ir acompañado por sustantivos, sintagmas preposicionales, adjetivos (determinativos y calificativos), pronombres (personales, interrogativos, demostrativos, posesivos, numerales y ordinales), infinitivos, participios adjetivados, adverbios y oraciones sustantivadas. La cópula *estar,* por su parte, aparece únicamente con sintagmas preposicionales, adjetivos calificativos y adverbios.

En el caso particular de los sintagmas preposicionales, las preposiciones introductoras más comunes corresponden a *de, con* y *sin* (Fernández Leborans, 1999, pp. 2375-2377; Navas Ruiz, 1963). Estos sintagmas expresan, entre otros sentidos: origen (*la tinta es de China*), propiedad (*el pantalón es de lino*), pertenencia (*el auto es de mi abuela*), estado (*su primo está sin dinero*), beneficiario (*la invitación es para tus padres*),

causa (*la multa es por exceso de velocidad*), finalidad (*este regalo es para sus hijos*) (RAE & ASELE, 2009, p. 2786). Además, tanto *ser* como *estar* pueden registrarse con sintagmas (preposicionales) con sentido locativo espacial o temporal, cuya caracterización sintáctica está lejos de ser unánime. Frente a frases tales como *María está en su casa* o *La fiesta es en el pueblo*, los segmentos subrayados se interpretan ora como atributos copulativos, ora como complementos circunstanciales seleccionados argumentalmente.

Esta última interpretación se fundamenta en el postulado de que los verbos *ser* y *estar* manifiestan usos predicativos, copulativos y auxiliares —este último relacionado con las construcciones de voz pasiva y de gerundio— (Freysselinard, 2013; Gili Gaya, 1980; Navas Ruiz, 1963; Porroche Ballesteros, 1988). En ciertos casos (poco frecuentes), el verbo *ser* actualiza con el sentido de *existencia* como en *ser o no ser, pienso luego soy* (Bénaben, 2002, p. 64). En estos ejemplos, se daría un uso predicativo, en los que el significado pleno del verbo podría glosarse por medio de otros lexemas tales como *existir* o *suceder*. Algo similar sucede en el caso de *estar* cuyo significado se relaciona, en uso predicativo, con la presencia o la permanencia (Gili Gaya, 1980). A partir de este razonamiento, no es ilógico que pueda afirmarse que cuando *ser* y *estar* aparecen junto a sintagmas (preposicionales) locativos se trata de un uso predicativo: el sintagma no es un atributo, sino un complemento circunstancial.

Schmidely (1986, 1995) fue uno de los primeros en oponerse a tal tipo de caracterización. El investigador propone un tratamiento unificado de los verbos *ser* y *estar*, al interpretar que, en todos los contextos de aparición, se trata de empleos copulativos. En el caso de *ser*, Schmidely (1986, p. 76) rechaza la noción de existencia para proponer que «c'est la valeur copulative qui nous semble être le lien toujours présent dans et sous les différents emplois».[45] En ejemplos como *la fiesta es en mi casa*, pueden identificarse valores locativos tanto en el sujeto (*la fiesta* exige un lugar para su desarrollo) como en el atributo (*la casa* es en sí un lugar). Así, el hecho de que ambos segmentos posean elementos comunes hace que se los pueda poner en relación por medio de *ser*, que funciona entonces como una cópula (op. cit., p. 72). El verbo *estar*, por su parte, también funciona como una cópula, si bien se trata fundamentalmente de «un situativo, un verbo de posición» (Schmidely, 1995, p. 72).[46] Con el verbo *estar*, la puesta en relación de una base

[45] [el valor copulativo nos parece ser el enlace que se encuentra presente siempre en y bajo los diferentes empleos]

[46] Desde la perspectiva de Pottier, la llamada *voz atributiva* incorpora los *situativos* que corresponden a segmentos locativos (Pottier, 1985, p. 109-166, citado en Zalio, 2013, p. 150). También Alloa y Miranda de Torres (2005, p. 200) hablan de *atribución situativa*.

de atribución y de un atributo toma como punto de referencia un elemento limitativo, posicional, por lo que la «atribución es parcial, restringida» (op. cit., p. 73). De manera esquemática, el investigador resume su propuesta al afirmar que «*ESTAR = SER + /posición/*» (Schmidely, 1995, p. 74). Como podrá verse más adelante (§2.4), estas ideas influenciarán otros trabajos de descripción de las cópulas.

También se ha propuesto abandonar la distinción entre empleos copulativos y predicativos de *estar* desde otros universos teóricos. Así, Fernández Leborans (1999, p. 2425) afirma que

> [s]implemente, el verbo *estar* —y sus homólogos en catalán, gallego y portugués— puede admitir atributos locativos y atributos no locativos, con los primeros, permite expresar 'localización' o 'situación física del sujeto' —u otros efectos de sentido afines— y, con los segundos, distintos 'estados' del sujeto. Pero, de hecho, 'situación física' y 'estado' no son sino modos de manifestación del ser del sujeto, modos en que se dispone o presenta la existencia de entes o entidades; en tal sentido, atributos de localización y atributos de estado pertenecen a una sola clase de predicados: la de los predicados 'episódicos' o predicados 'de estadios'.

Esta argumentación concuerda con la de Leonetti (1994) para quien lo más importante es tener en cuenta el atributo y la naturaleza del sujeto. En consecuencia, el alcance del análisis se amplía al incorporar no solamente los atributos, sino también los sujetos que intervienen en la frase copulativa. Se comprende así el interés por explicar el empleo de *ser* en los casos de localización (espacial o temporal) de eventos. En palabras de Leonetti (op. cit., p. 196):

> No es descabellado sostener que la localización espacio-temporal de un evento constituye una propiedad o una característica definitoria de tal evento, o en otras palabras, una cualidad «de individuos» y no «de estadios».

Más adelante, se presenta una caracterización detallada de los conceptos de *predicados de estadio* y *predicados de individuo* (§2.2). En las citas presentadas, se manifiesta que se trata de nociones lo suficientemente amplias como para permitir integrar los sintagmas con valor locativo en la categoría de los atributos.

Según lo que se ha dicho, desde un punto de vista esencialmente semántico, se tiende a considerar que los sintagmas (preposicionales) locativos corresponden a atributos de los verbos copulativos *ser* y *estar*. Sin embargo, existen ciertas características formales que indican que este tipo de sintagmas, en el caso de las frases copulativas, no pueden ser equiparados completamente a un atributo prototípico (nominal o adjetival).

En primer lugar, de acuerdo con las posibilidades morfológicas disponibles, los atributos nominales y adjetivales —tanto copulativos como predicativos— concuerdan en género y/o número con el sujeto sintáctico (Alarcos Llorach, 1999, p. 302). No obstante, en el caso de los sintagmas con valor locativo, la concordancia no tiene lugar en ningún caso: *María/Pedro está en su casa*; *la fiesta/el encuentro es esta noche*.

En segundo lugar, aunque la conmutación del atributo por el pronombre *lo* no es una prueba infalible, la pronominalización de los sintagmas locativos no arroja resultados aceptables en ningún contexto: *Agustín está en su casa* > ¿?*Lo está*; *la fiesta es esta noche* > ¿?*lo es.* Además, contrariamente a lo que sucede con los atributos, en el caso de los sintagmas locativos es posible proceder a la supresión sin ocasionar un cambio radical en el significado (RAE & ASELE, 2009, p. 2816): *¿Está Pedro en la casa?* > *¿Está Pedro?*

Por último, cabe destacar que, de manera general, existe una cierta «incompatibilidad de coaparición» (Cifuentes Honrubia, 2012, p. 132) entre sintagmas que, respecto de una construcción atributiva, ocupan la misma función: *estoy animado / estoy con ánimos* —> **estoy animado con ánimos/ganas de salir*. Los segmentos subrayados en las dos primeras frases funcionan como atributos, por lo que no es posible la yuxtaposición, tal como se constata en el último ejemplo. Sin embargo, no sucede lo mismo con los sintagmas con valor locativo. Es posible encontrar frases como *María está muy contenta* EN EL TRABAJO, *María está de pie* EN EL CONGRESO. En ellas, las expresiones subrayadas no ocupan la misma función que aquellas en versalitas, por lo que la yuxtaposición es completamente aceptable.[47] Así, en el caso de los sintagmas con valor locativo, «parece difícil admitir que constituyan el mismo tipo de función que los atributos» (op. cit., p. 134).

En resumen, desde un punto de vista semántico, los sintagmas con valor locativo son analizados de la misma manera que los atributos. Sin embargo, si se toma en cuenta el nivel sintáctico persisten ciertas diferencias entre ambos tipos de construcciones.

Más allá de poder precisar exactamente la función sintáctica de los sintagmas locativos, el objetivo de la presente investigación es analizar los valores semánticos de la construcción copulativa en su totalidad, es decir, la relación entre la base de atribución, el verbo y el atributo. Más precisamente, se estudian las construcciones copulativas en las que intervienen los verbos *ser* y *estar*. Este objetivo ha sido compartido por numerosos estudios cuyas divergencias epistemológicas, en algunos casos, son marcadas. Algunos

[47] Como podrá verse más adelante (§4.3), es posible encontrar este tipo de ejemplos en la base de datos analizada, con casos como *el destino del dinero no estaba claro en la mente de nadie.*

Valdez, Cristian. Las cópulas ser y estar a la luz de enfoques lingüísticos recientes y de la investigación en la enseñanza de segundas lenguas - 2018

estudios comparten, sin embargo, ciertas herramientas teóricas, lo que permite clasificarlos en grupos más o menos homogéneos. Así, en el presente trabajo, se identifican tres enfoques principales en el estudio de *ser* y *estar*, denominados *pragmático*, *aspectual* y *cognitivo*. Los párrafos que siguen describen cada una de estas aproximaciones, sin pretender pasar revista de manera exhaustiva a todas las monografías acerca de *ser* y *estar*.[48] Se centra la atención en los estudios de tipo sincrónico,[49] puesto que el trabajo realizado en el marco de esta tesis comparte esta característica.

2.2 Enfoque aspectual

De manera general, para explicar las diferencias entre *ser* y *estar*, los estudios que adoptan un enfoque aspectual se fundamentan en la noción de «perfectividad» de los predicados. Según Marín (2000, p. 89),

> [l]a distinción aspectual entre predicados perfectivos e imperfectivos es, probablemente, uno de los primeros mecanismos utilizados para explicar el comportamiento de *ser* y *estar* en términos propiamente gramaticales.

Ahora bien, la manera de definir la *perfectividad* está lejos de ser unánime. Gili Gaya (1980, p. 62) considera, por ejemplo, que las predicaciones con *estar* denotan un estado «resultante de alguna transformación consumada o perfecta». Esta concepción permite explicar el empleo de *estar* en contextos como *estar muerto*: la muerte sería el nuevo estado de cosas surgido de un cambio o modificación de la entidad en cuestión. De esta manera, se logra dar cuenta de empleos de *estar* que quedan al margen de la descripción «tradicional» —que implica la referencia a un estado transitorio para describir el uso de *estar*, algo que no se verifica en el caso de *estar muerto*—. La noción de *transformación* presente en la descripción de Gili Gaya ha sido criticada, ya que, como muestra Luján (1981), la aparición del verbo *ser* también es compatible con la noción de cambio: *Jacinta es soltera, pero no lo será por mucho tiempo* (op. cit., p. 171). Al mismo tiempo, la cópula *estar* puede insertarse en contextos en los que se prescinde de la idea de transformación: *Jacinta está soltera, y se quedará soltera toda la vida* (ibíd., p. 171).

[48] Existen numerosos estudios que se proponen como uno de los principales objetivos presentar un estado del arte crítico de las investigaciones sobre *ser* y *estar* (García Márkina, 2013; Holtheuer, 2011; Leonetti, 1994).
[49] No se niega, sin embargo, la importancia de los trabajos de tipo diacrónico o, incluso, contrastivo o variacionista. Para una revisión bibliográfica de este tipo de estudios, véase García Márkina (2013).

Valdez, Cristian. Las cópulas ser y estar a la luz de enfoques lingüísticos recientes y de la investigación en la enseñanza de segundas lenguas - 2018

Ante esta situación y teniendo en cuenta que ciertos adjetivos se combinan más frecuentemente con una de las cópulas, Luján (1981) extiende la noción de *perfectividad* de los lexemas verbales a los adjetivos. Estos últimos definen predicados «estativos» (*statives*) que pueden ser perfectivos o imperfectivos: los primeros se construyen preferentemente con *estar*; los segundos, con *ser.* Esta distinción se formaliza como sigue:

a) Estado perfectivo
   [+Adj. + ESTATIVO + PERFECTIVO]: $x \in A$ en el momento t_j
b) Estado imperfectivo
   [+Adj. + ESTATIVO – PERFECTIVO]: $x \in A$ en el momento $t_j \ldots t_{j+k}$
   (traducido de Luján, 1981, p. 176).

Siguiendo el razonamiento de la autora, al expresar *x está A* se afirma que la entidad *x* posee la característica *A* respecto de un período para el que se asume el inicio y/o el fin. En cambio, al enunciar *x es A,* la entidad en cuestión también puede describirse por medio de la característica *A*, pero en este caso los límites del lapso temporal no son (re)conocidos.

La interpretación de la perfectividad propuesta por Luján (1981) incluye el rasgo [+/– perfectivo] de los adjetivos. Estos últimos pueden ser categorizados en tres grupos: adjetivos que admiten únicamente *ser* ([–perfectivos]), adjetivos que admiten únicamente *estar* ([+perfectivos]) y adjetivos que admiten ambas cópulas ([+/–perfectivos]). Marín (2000) señala que este marco interpretativo enfrenta ciertas dificultades para dar cuenta de contextos en los que la predicación no hace intervenir adjetivos, sino otras categorías gramaticales. Así, difícilmente puede identificarse la *perfectividad* en enunciados tales como: *Quito está en Ecuador.*[50]

Una alternativa al tipo de descripción aspectual citada corresponde a la que se basa en el trabajo de Carlson (1980).[51] Esta concepción es la que se encuentra más extendida en las monografías sobre *ser* y *estar*. De hecho, se adopta este enfoque tanto en la *Nueva Gramática de la lengua española* (RAE & ASELE, 2009) como en la *Gramática descriptiva de la lengua española* (Bosque & Demonte, 1999).

[50] Como se ha visto más arriba (§2.1), no todos los autores describen de la misma manera este tipo de ocurrencias. Desde la perspectiva de Gili Gaya (1980, p. 59), por ejemplo, se trata de un empleo no copulativo del verbo *estar*.
[51] En general, las nociones que se presentan a continuación (ILP y SLP) se atribuyen a Carlson (1980). Para una visión diferente en cuanto a la autoría de tales nociones, puede verse Clements (2006).

Valdez, Cristian. Las cópulas ser y estar a la luz de enfoques lingüísticos recientes y de la investigación en la enseñanza de segundas lenguas - 2018

La interpretación de la perfectividad propuesta por Fernández Leborans (1995, 1999) se incluye dentro de esta perspectiva. La autora describe las diferencias entre *ser* y *estar* por medio de la distinción entre *predicados de individuo* (P-I o ILP), compatibles con *ser*, y *predicados de estadio* (P-E o SLP), que requieren *estar*.[52] Los primeros, también llamados predicados gnómicos, caracterizan una entidad definiendo propiedades «concebidas al margen de cualquier determinación espacio-temporal interna o intrínseca» (Regueiro Rodriguez, 2008, p. 8). Los segundos, también descritos como predicados episódicos, evocan un estado que presupone un cambio o límites espacio-temporales definidos.[53] Marín (2004, p. 20) señala el carácter aspectual de esta descripción basada en la «ausencia (individuos) o existencia (estadios) de límites temporales internos asociados a una situación». Así, en el ejemplo (2), no es posible intentar una delimitación temporal por medio de *siempre que* o *cuando*, ya que se trata de un P-I. En cambio, la delimitación es gramatical en (3), puesto que se trata de un P-E.

(2) *Siempre que/cuando María es alegre, todo le sale bien.

(3) Siempre que/cuando María está alegre, todo le sale bien (adaptado de Fernández Leborans, 1999, p. 2438).

Según la propuesta de Fernández Leborans (1999), la distinción entre los dos tipos de predicados reposa en la existencia de límites espaciotemporales. A primera vista, podría pensarse que este análisis es similar al de Luján (1981). Sin embargo, existen ciertas diferencias entre ambas autoras, sobre todo, en cuanto al análisis aspectual de los adjetivos. Por ejemplo, para Fernández Leborans (1999), el adjetivo *joven*, incluso si la propiedad es transitoria, no genera una delimitación temporal en frases en las que interviene *ser*: *María es joven* (ahora y siempre).[54] Respecto del mismo adjetivo, el verbo *estar* origina la predicación de un «estado alcanzado» por el sujeto respecto de otros «estados suyos posibles o esperables» (op. cit.., p. 2431): *María está joven* (respecto de otras situaciones).

[52] Para traducir la oposición de Carlson (1980) entre *individual level predicates* (ILP) y *stage level predicates* (SLP), Fernández Leborans (1999) propone, para el primer caso, *predicados de individuos* (P-I) y, para el segundo, *predicados de estadio* (P-E).

[53] En otros trabajos, se focaliza la atención en aspectos diferentes a la hora de distinguir entre P-E y P-I. Por ejemplo, García Márkina (2013, p. 56) sostiene que los P-I clasifican a la entidad sujeto dentro de una categoría, mientras que los P-E comparan dos estados diferentes de tal entidad, lo que implica un cambio de estado implícito. Más adelante en esta sección, se verá que Escandell Vidal y Leonetti (2002) interpretan la distinción entre P-E y P-I de manera similar.

[54] La explicación aspectual según la cual los P-I (caracterizados por la presencia de *ser)* no admiten los contextos delimitados temporalmente debe ser matizada para los adjetivos de edad. Es gramatical y usual encontrar ejemplos como *cuando era pequeño, vivía en la ciudad.* Malaver (2012) considera que, en este tipo de casos, se trata de «expresiones de edad gnómicas modificadas», en las que la edad es concebida como una característica delimitada.

Así, no es posible afirmar que, en el léxico, el adjetivo *joven* es de tipo P-I o P-E, sino que puede aceptar la cópula *estar* cuando se interpreta como un «estado alcanzado». Fernández Leborans abunda en precisiones y afirma que el *estado alcanzado* «no puede ser caracterizado ni como perfectivo ni como imperfectivo, sino simplemente como [no perfectivo], o mejor, como [aperfectivo]» (ibíd., p. 2435).[55]

Conviene destacar otro punto de divergencia entre las autoras citadas. Luján (1981) sugiere una sinonimia parcial entre *ser* y *estar*, mientras que Fernández Leborans (1995, p. 281) sostiene que «*estar* está dotado de estructura eventiva, a diferencia de *ser*, que no denota evento alguno». En el mismo orden de ideas, Leonetti (1994, p. 203) destaca que «*ser* es el término no marcado de la oposición, puesto que es inerte aspectualmente».[56] Fernández Leborans (1999, p. 2360) recalca que

> [...] en la lengua española, el verbo propiamente copulativo es *ser*, porque es el único verbo semánticamente vacío —no está dotado léxicamente de especificación aspectual-temporal— [...][57]

Según Marín (2000, 2004), las descripciones presentadas arriba no logran dar cuenta de las predicaciones que hacen intervenir categorías gramaticales diferentes de los adjetivos. El autor muestra que la distinción entre P-I y P-E no explica la distribución de *estar* con ciertos participios y gerundios:

(4) a. *María está amada/detestada/odiada/temida.

b. *Están amando/detestando/odiando/temiendo a María.

(5) a. *El camión está buscado/conducido/empujado/golpeado.

b. Están buscando/conduciendo/empujando/golpeando el camión.

(6) a. La puerta está abierta/arreglada/colocada/pintada.

b. Están abriendo/arreglando/colocando/pintando la puerta (Marín, 2004, p. 21).

[55] Según Fernández Leborans (1999), la categoría de los adjetivos *aperfectivos* reúne los predicados que están fuera del alcance de la perfectividad, es decir, que no son del dominio de lo que es *perfectum* (perfecto, completo, acabado). Por esta razón, rechazan ciertos adverbios de aspecto perfectivo tales como *completamente*. Por ejemplo, la frase *La sala está completamente limpia* (aspecto perfectivo) puede aceptarse fácilmente. En cambio, será más difícil encontrar ocurrencias de ¿?*María está completamente joven* (aspecto aperfectivo).

[56] En este caso, se interpreta la marcación de un término en su sentido más restringido, es decir que se considera la presencia o la ausencia de un rasgo lingüístico particular (Crystal, 2008, p. 295).

[57] Este tipo de afirmación ha hecho correr mucha tinta entre los partidarios de la motivación del signo lingüístico (§1.1.2). Para defender este postulado, Zalio (2013) cita a Feuillet quien cuestiona la adecuación de las categorías «verbos vacíos» vs. «verbos plenos»: «À première vue, il semble étrange qu'un signe linguistique possède un signifiant sans signifié (et d'ailleurs, si l'on prend au pied de la lettre la définition saussurienne, ce ne serait plus un signe)» [A primera vista, parece extraño que un signo lingüístico posea un significante sin significado (y de hecho, si se toma al pie de la letra la definición saussuriana, no sería un signo)] (Feuillet, 2006, p. 124, in Zalio, 2013, pp. 175-176). También desde el ámbito de la Lingüística Cognitiva se cuestiona la existencia de verbos vacíos (cf. Fernández Jaén, 2012, p. 97).

Como puede verse, existen verbos tales como *amar, detestar, odiar* y *temer* que no se aceptan con *estar* ni en construcciones de participio ni en construcciones de gerundio (ejemplos (4)). Otros lexemas, como *buscar, conducir, empujar* y *golpear* no se aceptan en construcciones de participio, pero sí en las de gerundio (ejemplos (5)). Por último, ciertos verbos como *abrir, arreglar, colocar* y *pintar* aparecen tanto en construcciones de participio como en las de gerundio (ejemplos (6)).

Según Marín (2004, p. 21), esta distribución puede explicarse únicamente si se recurre a una «clasificación aspectual más fina» que tenga en cuenta al menos tres tipos de predicados: *estados* (ejemplos (4)), *procesos* (ejemplos (5)) y *eventos* (ejemplos (6)).[58] Para distinguirlos, el investigador se fundamenta en varias pruebas sintácticas inspiradas esencialmente del trabajo de Dowty (1979): (i) los *estados* corresponden a situaciones no dinámicas que no son susceptibles de evolución, por eso son incompatibles con la forma progresiva (*estar* + gerundio), (ii) los *eventos* denotan situaciones delimitadas temporalmente, por lo que pueden aparecer como complementos de *acabar*, (iii) los *eventos* se combinan solamente con el sintagma adverbial *en x tiempo*; los *estados* y los *procesos* admiten únicamente *durante x tiempo*.

De esta manera, se obtiene un análisis más preciso que incluye las estructuras *estar*+participio y *estar*+gerundio, como puede verse en la Tabla 1.

	Estar + participio	*Estar* + gerundio
Estados	—	—
Procesos	—	+
Eventos	+	+

Tabla 1. Posibilidades combinatorias de *estar*, según Marín (2004, p. 22)

[58] Para clasificar los lexemas verbales según el aspecto léxico (*Aktionsart*), una de las propuestas que se encuentra más extendida corresponde a la de Vendler (1957). Este investigador toma en cuenta dos parámetros. Por un lado, considera la *procesividad,* es decir, si las situaciones denotadas por los verbos constan de varias etapas o no. Por el otro, toma en cuenta la *telicidad*, esto es, si la situación a la que se hace referencia implica o no «un punto final intrínseco» (Marín, 2000, p. 32). El cruce de ambos criterios permite distinguir entre cuatro categorías de verbos: (i) *estados* (*states*), que corresponden a situaciones que no son ni procesivas ni télicas, (ii) *actividades* (*activities*), que son procesivas, pero no télicas, (iii) *realizaciones* (*accomplishments*), que son procesivos y télicos, y (iv) *logros* (*achievements*), que no son procesivos pero sí son télicos. Según otros autores, la distinción entre *realizaciones* y *logros* responde a cuestiones de tipo pragmático, por lo que debería dejarse de lado en una descripción estrictamente gramatical (Verkuyl (1989, 1993), citado en Marín, 2000, p. 33). Por eso, se suelen manejar tres clases aspectuales básicas: estados, procesos (o actividades) y eventos (estos últimos incluyen las realizaciones y los logros). En los trabajos de Marín (2000, 2004) se sigue esta última propuesta de categorización de los verbos.

La distribución de *ser*, no incluida en la tabla, se infiere en contraposición a la *estar:* «*ser* selecciona participios derivados de cualquiera de estas tres clases aspectuales [estados, procesos, eventos], mientras que *estar* únicamente categoriza participios procedentes de verbos eventivos» (Marín, 2000, p. 151).[59]

El autor añade igualmente a la distinción entre los «estados acotados» y «estados no acotados», la diferenciación entre dos tipos de eventos: «predicados de argumento afectado y predicados de argumento de trayectoria» (Marín, 2004, p. 28). Los predicados de argumento afectado, compatibles con *estar*, denotan un cambio en el argumento respecto de sus cualidades esenciales. Sería el caso de *La puerta está abierta*[60] o *La barra está doblada.* En cambio, en los predicados de argumento de trayectoria, no hay cambios sino que se trata de un camino o de una distancia que se recorre (op. cit., p. 28). Los ejemplos de esta última categoría son compatibles con *ser*: *El río es cruzado*, *La sonata es interpretada*.[61]

En cuanto a la distinción entre dos grupos de estados (estados acotados y estados no acotados),[62] Marín (2000, p. 152) propone aplicarla no solo a los adjetivos y participios, sino también a otras estructuras gramaticales, tales como sintagmas preposicionales, adverbios y gerundios. Así, se extiende la noción de estados acotados a predicados que son susceptibles de aparecer en combinación, entre otros, con sintagmas adverbiales que focalizan ya sea el inicio de un estado (*Tan pronto como se asuste, me lo dices*), ya sea el límite final (*Sus padres, aburridos ya, decidieron volver a casa/Sus padres, una vez*

[59] Nótese que en la Tabla 1, desde la perspectiva de Marín, se indica que la construcción progresiva no puede ocurrir con verbos estativos. Sin embargo, como demuestra Coll-Florit (2011), no se trata de incompatibilidades estrictas, sino más bien de tendencias generales. La autora indica que, si se analizan datos auténticos, se constata que la construcción de gerundio sí puede darse con verbos estativos, si bien con menor frecuencia. Al consultar el Corpus del Español del Siglo XXI (CORPES XXI) de la Real Academia Española, se encuentran ocurrencias como las que siguen:

(a) Me está gustando esta liga. Llevamos sólo diez jornadas, pero tiene buena pinta. (España, 2012)
(b) Tú debes estar odiándome, Milena... Y tienes razón... Has padecido demasiado por mi causa... (Colombia, 2005)

[60] En este ejemplo de Marín (2004, p. 27), no es fácil identificar cuál es la «cualidad esencial» que ha sido modificada. En este sentido, la noción de «argumento afectado» puede relacionarse con la de «transformación» de Gili Gaya (1980).

[61] En este último caso, la *sonata* no corresponde estrictamente a un *camino* o *una distancia.* Se trata de una interpretación metafórica de la *trayectoria.*

[62] Tal como lo expresa Marín (2000, p. 115), «la distinción entre estados acotados y no acotados equivale a la de estados de nivel de estadio y de nivel individual». Si bien la terminología no es la misma, el análisis retoma los conceptos de P-I y P-E, empleados por Fernández Leborans (1999). La diferencia consiste en que Marín, al igual que Luján (1981), sostiene la idea de que el verbo *estar* es un verbo estativo contrariamente a Fernández Leborans (1999, p. 2437) quien cuestiona esta descripción. Por otro lado, el análisis de Marín puede ponerse en paralelo con el que realiza López García (2005, pp. 63-66), quien propone una ilustración geométrica para explicar las características aspectuales de los verbos *ser* y *estar*: *ser* correspondería a una recta (no acotada) y *estar* a una semirrecta (acotada).

disgustados, lo castigaron).[63] Las principales combinaciones de los verbos *ser* y *estar* pueden resumirse de la siguiente manera:

	Ser	Estar
Estado no acotado	+	–
Estado acotado	–	+
Proceso	+	–
Evento (argumento de trayectoria)	+	–
Evento (argumento afectado)	+	+

Tabla 2. Distribución de *ser* y *estar*, según Marín (2004, p. 36)

En función del aspecto, Marín distingue tres clases de adjetivos: los que denotan estados no acotados que aparecen exclusivamente con *ser* (*cortés*, *leal*, *imprudente*, *cuidadoso*, *inteligente*, *temerario*),[64] adjetivos acotados que admiten únicamente *estar* (*absorto*, *ausente*, *borracho*, *desnudo*, *enfermo*, *harto*, *solo*) y adjetivos ambivalentes que aceptan ambas cópulas (*alegre*, *amplio*, *feo*, *joven*, *viejo*). Para explicar la distribución de los verbos *ser* y *estar* con los adjetivos «ambivalentes», el investigador acude a la distinción pragmática entre *norma general* y *norma individual* (§2.3) y asume igualmente que un gran número de adjetivos no acotados «bajo determinadas circunstancias, pueden llegar a acotarse» (Marín, 2004, p. 46). En este sentido, sigue el trabajo de Escandell Vidal y Leonetti (2002) en el que se analiza, entre otros contextos, el uso de *estar* con predicados de individuo.

En su monografía, Escandell Vidal y Leonetti (op. cit., p. 158) sostienen, como en el resto de los trabajos presentados, que la distribución de las cópulas *ser* y *estar* refleja la distinción entre P-I y P-E: *ser* aparece generalmente con P-I y *estar*, en cambio, se registra con P-E. Sin embargo, la interpretación que se realiza de estos dos tipos de predicados se distingue de los demás estudios analizados. Más concretamente, se afirma que los P-I denotan *propiedades clasificatorias* de los individuos y los P-E definen *estadios episódicos* que requieren un anclaje en el tiempo y en el espacio. Se pone entonces el acento en la diferencia entre una predicación de tipo clasificatoria (P-I) y una de tipo espaciotemporal,

[63] Estos ejemplos fueron adaptados de Marín (2000, pp. 32-33). Cabe destacar, como lo indica García Márkina (2013, p. 56), los estudios con un enfoque aspectual en general no analizan datos empíricos, sino que emplean ejemplos construidos.

[64] Nótese, sin embargo, que con varios de estos adjetivos, se encuentran contraejemplos en el CORPES XXI: *No por esto don Pío dejó de estar cortés, dentro de lo que su estado le permitía* (España, 1988).

en lugar de centrar exclusivamente la atención en el carácter acotado o no acotado del predicado.

Si bien esta concepción permite dar cuenta de la distribución de las cópulas en la mayoría de los contextos, existe un tipo de situación que acarrea problemas: la coocurrencia de la cópula *estar* con adjetivos considerados como P-I.[65] Este sería el caso, por ejemplo, de segmentos como *estar inteligente* o *estar simpático* que son considerados aceptables. En estos ejemplos, se da una incompatibilidad (*mismatch*) entre la cópula —que requiere una variable espaciotemporal— y el adjetivo —que carece de contenido aspectual—. Para dar cuenta de este uso, siguiendo el trabajo de Pustejovsky (1995), Escandell Vidal y Leonetti (2002, p. 165), recurren a la noción de *coerción*, esto es,

> a reinterpretation process set up to eliminate the conflicts between the semantic content of a constituent and the requirements of other elements in the same construction.[66]

Así, en los ejemplos citados (*estar inteligente, estar simpático*), existe una reinterpretación del P-I desencadenada por la presencia de *estar*: de una propiedad clasificatoria, se pasa a denotar un estadio. En palabras de los autores,

> ILPs such as *rojo* (red), *simpático* (nice), *inteligente* (intelligent), *difícil* (difficult), or *democrático* (democratic) when constructed with *estar*, are coerced into a reading in which the property is understood as temporally limited with respect to a certain situation or as the result of someone's perception of the situation (Escandell Vidal & Leonetti, 2002, p. 168).[67]

Como se constata en la última parte de la cita, la dependencia contextual del P-I —surgida por medio de la coerción— puede limitar temporalmente la propiedad denotada por el adjetivo respecto de: (i) una situación particular, como en *Pedro está inteligente*, donde se focaliza la atención en el comportamiento del sujeto; (ii) la percepción de una situación.

---

[65] Los autores solo analizan casos en los que la coerción está dada por el verbo *estar*. En el trabajo de Zalio (2013, pp. 426-427), se da cuenta de ocurrencias auténticas en las que se registra el verbo *ser* con adjetivos que, según la literatura especializada, aparecen exclusivamente con *estar*. Se trata de los siguientes segmentos: *ser enfermo* —en referencia a personas portadoras de VIH—, *ser intacto* —respecto de mujeres vírgenes u hombres no circuncisos—, *ser lleno/vacío*. En casos como *ser intacto*, se trata de un fenómeno extremadamente restringido —tanto en sincronía como en diacronía—, lo que impide sacar conclusiones generales. Sin embargo, estos datos ilustran casos de coerción causada por la presencia no de *estar*, sino de *ser*.

[66] [un proceso de reinterpretación que se establece para eliminar los conflictos entre el contenido semántico de un constituyente y los requerimientos de otros elementos en la misma construcción]

[67] [Cuando determinados P-E como *rojo*, *simpático*, *inteligente, difícil* o *democrático* se construyen con *estar*, se fuerza una lectura en la que la propiedad se entiende como temporalmente limitada con respecto a una cierta situación o como resultado de la percepción de la situación que alguien tiene]

Este último aspecto del fenómeno de coerción es analizado exhaustivamente en un trabajo más reciente de Escandell Vidal (2018), donde se examinan casos como (7) y (8).[68]

(7) *Ayer vi a María. Está muy guapa.*

(8) *¿?Hace tiempo que no veo a María. Está muy guapa.*

En los ejemplos citados, la atribución *María está guapa* presupone que el/la locutor/a ha visto realmente a la persona de la que habla, esto es, que posee una experiencia directa, una *evidencia experiencial* ([*experiential evidence*] op. cit., p. 105). De ahí que esta construcción sea compatible con la presencia de *ayer vi a María* (7), mientras que es incongruente con la afirmación de no poseer tal evidencia (8). Para la autora, este tipo de interpretación, denominada *compromiso evidencial* ([*evidential commitment*] ibíd., p. 103), no forma parte de la base semántica de *estar*, sino que surge cuando esta cópula aparece con un P-I. Así, cuando *estar* se registra con un P-E —p. ej. *Mario está cansado, Las tiendas están cerradas*— no es necesario presuponer ningún tipo de experiencia directa.

Desde la perspectiva de la autora, *estar* requiere un anclaje temporal que no coincide necesariamente con el semantismo de los P-I. Esta *incompatibilidad* (*mismatch*) se soluciona por medio de la coacción, que limita entonces temporalmente la propiedad denotada por el adjetivo en posición de atributo. Para poder procurar el anclaje temporal necesario, se rastrea la información hasta su fuente —el momento en que se la obtuvo—, lo que da como resultado el valor experiencial asociado a las secuencias *estar* + P-I.

Dos interrogantes surgen del trabajo esclarecedor de Escandell Vidal (2018). Por un lado, parece ser que la evidencialidad queda fuera del ámbito estricto de *estar* cuando aparece con P-E: «if *estar* occurs with a SLP no experiential interpretation is imposed on the construction» (ibíd., p. 6).[69] Sin embargo, en ejemplos como *el bebé está despierto* donde se registra *estar* con un P-E, se verifica que la interpretación experiencial también *se impone*. De hecho, al emplear los tests propuestos por la autora, se constata que existe una incongruencia entre las siguientes frases: *¿?No he visto/oído al bebé. Está despierto*. Por otro lado, cabe preguntarse cuál sería el mecanismo destinado a reparar la incompatibilidad entre *ser* y los P-E, como en el caso de *ser enfermo* o *ser lleno/vacío* (cf. nota de pie de página 65).

[68] Todos los ejemplos analizados provienen del trabajo de Escandell Vidal (2018).
[69] [si *estar* ocurre con un P-E no se impone la interpretación experiencial de la construcción]

Recientemente, se ha propuesto que no es absolutamente necesario postular entre *ser* y *estar* una diferencia relacionada con el aspecto de las cópulas (Gumiel-Molina, Moreno-Quibén, & Pérez-Jiménez, 2015b, p. 123).[70] En cambio, se focaliza la atención en la escalaridad de los adjetivos como medio para explicar la distribución de *ser* y *estar* con atributos de este tipo (Gumiel-Molina et al., 2015a, 2015b; Gumiel-Molina & Pérez-Jiménez, 2012). Más concretamente, se tienen en cuenta dos propiedades de los lexemas adjetivales: la estructura escalar y el estándar de comparación.

En cuanto a la estructura escalar, se establece una diferencia entre adjetivos escalares y no escalares ([*scalar and non-scalar*] Gumiel-Molina & Pérez-Jiménez, 2012, p. 41).[71] Los primeros expresan una escala de grados ordenados correspondientes a una dimensión en particular y aceptan, por ende, modificadores de grado. Se trata de adjetivos tales como *gordo, húmedo* o *inteligente* que se clasifican, según el tipo de escala definida, en:

a) adjetivos de escala abierta: la escala no está definida por valores máximos ni por valores mínimos. P. ej., *un niña inteligente, un niño guapo*;
b) adjetivos de escala acotada: la escala posee un valor mínimo y/o máximo. A su vez, se subdividen en:
c) adjetivos de escala completamente cerrada: *un vaso lleno/vacío.*
d) adjetivos acotados en su límite inferior: *una toalla húmeda, un renglón torcido*.
e) Adjetivos acotados en su límite superior: *una toalla seca*, *un renglón recto*.

Los modificadores de grado se distribuyen de manera diferencial según el tipo de escala definida por el adjetivo. Adverbios tales como *completamente* o *totalmente* se combinan con adjetivos acotados en su límite superior (*completamente seco/recto*); *ligeramente*, por su parte, entra en combinación con adjetivos acotados en su límite inferior (*ligeramente torcido/húmedo*). Los adjetivos de escala completamente acotada aceptan ambos tipos de adverbios (*completamente/ligeramente vacío*); los de escala abierta los rechazan (**completamente/ligeramente inteligente/lindo*).

[70] En este sentido, los trabajos que se presentan a continuación no recurren necesariamente a las herramientas teóricas que se describieron más arriba en esta sección (perfectividad, P-I/P-E). Se incluyen, de todas maneras, en este apartado ya que consisten en una respuesta directa al enfoque aspectual.
[71] La distinción entre adjetivos escalares y no escalares corresponde a la oposición entre adjetivos graduables y no graduables, sobre la que se volverá más adelante (§4.1.4).

En cuanto al tipo de estándar de comparación, los adjetivos se dividen en relativos y absolutos ([*relative and absolute*] Gumiel-Molina & Pérez-Jiménez, 2012, p. 43). Esta distinción puede ser interpretada de dos maneras. La primera corresponde a la perspectiva de Kennedy y McNally (2005). Se propone que, en el caso de los adjetivos relativos, tales como *alto* o *guapo*, la interpretación es dependiente del contexto. Es decir, para determinar la aplicabilidad del adjetivo en *una mujer alta*, debe establecerse un valor estándar perteneciente a una clase de comparación, un grupo de mujeres en particular (p. ej., mujeres europeas adultas). En cambio, para los adjetivos absolutos, la interpretación no depende del contexto. Para entender la secuencia *una toalla mojada/seca* se toma en consideración el límite inferior o superior de la escala definida por el adjetivo; no es necesario determinar un valor estándar definido por una clase de comparación.

Gumiel-Molina et al. (2015b) asumen que las propiedades escalares y el tipo de estándar de comparación asociados a un adjetivo son propiedades diferentes. Sin embargo, estos autores establecen entre ambas dimensiones *una correlación fuerte* ([*strong correlation*] op. cit., p 970). Más precisamente, los adjetivos de escala abierta al no poseer límites inherentes son relativos, ya que es necesario establecer un valor estándar para interpretarlos. Los adjetivos de escala cerrada, en cambio, son absolutos puesto que se toma en consideración para la interpretación el límite inferior y/o superior que los define.

La segunda manera de interpretar la oposición relativo/absoluto corresponde a la de Toledo y Sassoon (2011). Según estos autores, todos los adjetivos escalares se evalúan respecto de un valor estándar perteneciente a una clase de comparación. Dicho estándar no tiene que ver solo con la estructura escalar de los adjetivos, sino más bien con la entidad respecto de la que se predica. En el caso de los adjetivos relativos, se establece una *interpretación interindividual* ([*between-individuals interpretation*] Gumiel-Molina et al., 2015a, p. 973): se compara la entidad en cuestión respecto de otras entidades que pertenecen a la categoría definida por el adjetivo. En cambio, los adjetivos absolutos dan lugar a una *interpretación intraindividual* ([*within-individual interpretation*] op. cit., p. 973), esto es, se toman en cuenta varios estadios de la misma entidad respecto de diferentes situaciones posibles, aunque no presentes.[72]

[72] Estos dos tipos de clases de comparación se relacionan con la distinción entre una comparación X/Y —evaluar similitudes entre dos entidades diferentes— y una de tipo X/X —considerar dos estadios de la misma entidad— propuesta en otros trabajos (Delbecque, 2000; Franco & Steinmetz, 1983) y que será analizada más adelante (§2.4).

En los trabajos de Gumiel Molina et al. (2015a; 2012), se emplean las dos maneras de definir la oposición entre adjetivos absolutos y relativos. El primer estudio citado (Gumiel-Molina & Pérez-Jiménez, 2012) sigue, sobre todo, la propuesta de Kennedy y McNally (2005). Así, las diferencias en la distribución de de *ser* y *estar* se fundamentan en la estructura escalar de los adjetivos —se vuelve sobre esto más adelante, §4.1.4—. Sin embargo, más recientemente se ha optado por dar primacía al trabajo de Toledo y Sassoon (2011). En este sentido se afirma que

> [g]radable adjectives evaluated with respect to a *within-individual* comparison class including stages, that is, *absolute adjectives*, will co-occur with *estar*. *Relative adjectives* evaluated with respect to a *between-individuals* comparison class will surface with *ser* in copular sentences (Gumiel-Molina et al., 2015a, p. 997 [cursivas en el original]).[73]

Desde la perspectiva de los autores, el carácter absoluto o relativo no es una propiedad léxica de los adjetivos, sino que está determinado sintácticamente. Las cópulas *ser* y *estar* corresponden a dos maneras diferentes de atribuir propiedades a las entidades ubicadas en posición de sujeto: *estar* incluye diferentes estadios (*stages*) del sujeto, mientras que *ser* prescinde de esta información. Esta concepción se emplea para dar cuenta de los adjetivos que pueden entrar en combinación con ambas cópulas, tales como (9) y (10).

(9) *La niña {es/está} grande.*

(10) *La {casa/computadora} {es/*está} pequeña* (citado en Gumiel-Molina et al., 2015a, p. 965).

En (9) y (10), el empleo de *ser* implica en cada caso la comparación de las entidades sujetos (*niñas, casas* o *computadoras*) con otros individuos de la misma clase y que comparten la característica expresada por el adjetivo. Se trata entonces de una interpretación relativa del adjetivo fundamentada en una comparación interindividual. La cópula *estar*, por su parte, implica contextos de comparación intraindividual, lo que requiere tomar en consideración diferentes estadios de la misma entidad sujeto. Por esta razón, la aparición de *estar* en el ejemplo (9) es gramatical: el sujeto *niña* puede cambiar, pasar por diferentes estadios respecto de la característica definida por el adjetivo. En cambio, en (10), las *casas* o las *computadoras* no están sujetos a la variación de tamaño,

[73] [Los adjetivos graduables evaluados respecto de una clase de comparación *intraindividual* que incluye estadios, es decir, *adjetivos absolutos*, coincidirán con *estar*. Los *adjetivos relativos* evaluados respecto de una clase de comparación *interindividual* aparecerán con *ser* en las oraciones copulativas]

por lo que la presencia de *estar*, según los autores citados, es agramatical.[74] Este mismo tipo de razonamiento se emplea para explicar el uso exclusivo de *ser* con adjetivos relacionales, y de *estar* con adjetivos perfectivos (tales como *muerto, cerrado*). En el primer caso, se trata de adjetivos que expresan «class membership» (Gumiel-Molina et al., 2015a, p. 989) que se fundamenta forzosamente a una comparación interindividual. En el segundo caso, los adjetivos perfectivos codifican en su significado léxico una transición, un cambio que no puede dejarse de lado en el establecimiento de un tipo de clase de comparación

Un aspecto adicional que interviene en la distribución de las cópulas consiste en lo que los autores describen, en otro trabajo, como una *inferencia de persistencia temporal* ([*inference of temporal persistence*] Gumiel-Molina et al., 2015b, p. 122). Esto implica que «if the property expressed holds at time *t*, it also holds at any past or future time *t'* if no information is given to the contrary (McNally, 1994, p. 9)» (Gumiel-Molina et al., 2015b, p. 122).[75] El hecho de comparar dos estadios diferentes, como sucede en el caso de adjetivos absolutos que aparecen con *estar*, impide que esta inferencia se realice. En cambio, en el caso de adjetivos relativos en combinación con *ser* no se presentan diferentes estadios, sino entidades diferentes. Por esto, la inferencia de persistencia temporal se atribuye por defecto a los contextos en los que aparecen adjetivos relativos (op. cit., p. 142). Considérense los ejemplos (11) y (12).

(11) *Juan está borracho en la cocina / ¿?Juan es borracho en la cocina*

(12) *Juan estaba borracho ayer/ ¿?Juan era borracho ayer* (citados en Gumiel-Molina et al., 2015b, p. 122).

En los casos en los que se emplea *estar*, se comparan diferentes estadios de la entidad sujeto *Juan*, lo que no es incompatible con la aparición de locativos (*en la cocina*) y de adverbios de tiempo (*ayer*) que señalan un momento en particular. En cambio, con *ser*, se propone la comparación entre *Juan* y otros individuos. Según el postulado de inferencia de persistencia temporal, la aparición de *ser* en estos contextos implica que lo que se afirma no solo es válido para el momento del que se habla, sino también para otros momentos pasados y futuros. De ahí la incongruencia con la aparición del locativo o del

[74] Para el análisis de la aceptabilidad de secuencias del tipo *la casa está pequeña*, véase García Márkina (2013).

[75] [si la propiedad expresada se mantiene en un momento *t*, también se mantiene en cualquier momento *t'* pasado o futuro si no se proporciona información que indique lo contrario (McNally, 1994, p. 9)]

adverbio de tiempo, ya que expresan información *irrelevante o poco informativa* (Gumiel-Molina et al., 2015b, p. 132).

La propuesta de Gumiel et al. (2015a, 2015b) no logra dar cuenta de los contextos llamados de «primera impresión» que serán analizados más adelante —cf. ejemplo (16)—, en los que se emplea *estar* cuando en realidad la entidad sujeto no puede ser evaluada respecto de diferentes estadios. Sin embargo, el trabajo de estos investigadores se destaca de la mayoría de los estudios de corte aspectual presentados anteriormente en dos sentidos. En primer lugar, las cópulas *ser* y *estar* no se describen específicamente según su aspecto léxico. Se deja de lado la diferencia entre P-I y P-E para focalizar la atención en la oposición entre adjetivos absolutos y relativos (Gumiel-Molina et al., 2015b, p. 143). En segundo lugar, la distinción entre ambos tipos de escalas (relativa o absoluta) no se origina en la semántica léxica de los adjetivos, sino que emerge de la construcción sintáctica en la que intervienen las cópulas (Gumiel-Molina et al., 2015a, p. 975, 2015b, p. 123).

2.3 Enfoque pragmático

Es posible identificar una idea central en torno a la cual se organizan la mayoría de los estudios que se ubican dentro de un enfoque pragmático. Si bien son varias las nociones que se emplean, se puede constatar una oposición entre el dominio de lo general y el de lo particular o específico.

Esto puede verse en una de las distinciones de tipo gramatical más extendidas: la oposición entre una *norma general* y una *norma individual*. Respecto de estas categorías, Regueiro Rodríguez (2008, p. 8) afirma que:

> Falk (1979) opone '**visión de norma general**´ vs. '**visión de norma individual**´. En *María es guapa* el hablante intenta clasificar el ente del sujeto de acuerdo con la norma general de una sociedad, cultura, etc.; y con *María está guapa*, clasifica en relación con una norma individual aplicable sólo a tal ente [negrita en el original].

El análisis de los ejemplos presentes en la última cita permite comprender que se da una cierta primacía a la persona que habla. Esta última puede emplear el adjetivo *guapo/a* y referirse a criterios generales de evaluación de la belleza o tomar simplemente como punto de referencia la entidad que se evalúa. La intención comunicativa ocupa así una posición predominante en este tipo de descripción.

Puede imaginarse que esta distinción sea rentable desde el punto de vista didáctico (Fernández Leborans, 1999, p. 2428; Marín, 2004, p. 43; Regueiro Rodriguez, 2008, p. 8). Sin embargo, en la explicitación de lo que corresponde a cada una de las normas citadas, suele recurrirse a nociones tales como *objetividad* (norma general) o *subjetividad* (norma individual), con la consecuente dificultad para definir estos términos (§4.1.3). En este orden de ideas, cuando se enuncia *ser guapo/fácil/normal*, se realiza una clasificación objetiva —compartida por todo el mundo— de la entidad sujeto. En cambio, *está guapo* no presupone una norma de referencia compartida, sino que corresponde a una interpretación personal. Al observar el uso, sin embargo, se ve que no escasean los contraejemplos:

(13) *—¿Es Uruguay el rival más difícil para España ? —No. Uruguay y Bélgica son igual de difíciles. Lo que pasa es que cada uno tiene características distintas.* (citado en Delbecque, 2000, p. 272)

En (13), la persona que habla (un/a entrenador/a de un equipo de fútbol español) expone su opinión respecto de otros equipos. Si bien emplea *ser*, la lectura que se desprende no es de orden general (objetivo): lo que se expresa es una visión personal. El hecho de cotejar los equipos de Uruguay y de Bélgica permite hacer referencia a una norma de comparación. Sin embargo, no se presupone que esta última sea compartida: no es de orden general, objetiva. Más adelante (§4.1.3), se vuelve sobre la noción de *objetividad*.

Otra crítica a la noción de norma de referencia atañe los adjetivos —tales como *malo, listo*— cuya significación varía, según sean empleados con *ser* o con *estar*. Gumiel Molina (2008, p. 15) afirma que, en esos casos,

> no podemos afirmar que sea el mismo adjetivo por lo que no parece muy lógico sostener que el hablante elija entre norma general y norma individual.

Por otro lado, hacer referencia a una norma individual —como es el caso de las atribuciones con *estar*— implica «una comparación entre el estado actual de una entidad y el estado que podría esperarse como normal o habitual en ella» (Marín, 2000, p. 92). Esta idea de comparación entre dos estados de una misma entidad remite a lo que ha sido propuesto por otros autores, tales como Crespo (1946) o, más exhaustivamente, Clements (1988). El último autor postula la sinonimia entre *ser* y *estar*: el único rasgo distintivo es el de [+/- nexus]. Holtheuer (2011, p. 11) explica esta noción:

Valdez, Cristian. Las cópulas ser y estar a la luz de enfoques lingüísticos recientes y de la investigación en la enseñanza de segundas lenguas - 2018

> Nexus is defined as the position of the subject referent in space or [with respect] to a prior or assumed state or situation of the referent. *Ser* and *estar* differ in their specifications for Nexus. While *ser* is <–Nexus> (its semantics does not presuppose any type of connection to either location or a previous state of R [referent]), *estar* is <+Nexus> because it presupposes it.[76]

A partir de estas ideas, considérense los siguientes ejemplos:

(14) *María está alta.*

(15) *María es alta.*

En (14), según la visión de Clements (1988), se presupone una relación —un *nexus*— entre la situación o la posición actual del referente —la entidad sujeto— y una situación previa o un estado asumido, lo cual favorece la comparación. En (15), en cambio, se prescinde de cualquier tipo de conexión entre dos estados diferentes del referente. Al considerar otros ejemplos como (16), se constata, sin embargo, que esta concepción no logra proponer explicaciones satisfactorias:

(16) *Tony no* ***era feo****. De hecho* ***era guapo****. Yo cuando lo conocí y luego cuando lo vi bailar dije "este tipo* ***está guapísimo****". Me gustaba su pelo, sus labios y su barba… estaba lindo* (citado en García Márkina, 2013, p. 120 [negritas en el original]).

Esta secuencia, tomada del corpus de enunciados auténticos constituido por García Márkina (2013), no logran explicarse a partir del marco teórico de Clements (1988). *Tony no era feo* y *De hecho era guapo* no presuponen ningún tipo de relación entre dos estados diferentes. Este tipo de conexión entre dos situaciones debería poder evocarse, en cambio, en *este tipo está guapísimo*. Sin embargo, en esta última ocurrencia, el rasgo [+nexus] no puede identificarse fácilmente. La locutora, en el momento de enunciar la secuencia referida, no conocía al sujeto en cuestión: para ella, no era posible realizar comparación alguna entre dos estados diferentes del referente.

En la reseña de los estudios de corte pragmático, no puede faltar la noción de *interpretación de descubrimiento de* estar (*discovery interpretation of* estar) propuesta por Maienborn (2005, p. 160). El verbo *estar* aparecería en contextos de *primera experiencia,*

[76] [El Nexus se define como la posición del sujeto referente en el espacio o [con respecto] a un estado o situación anterior o asumida del referente. *Ser* y *estar* difieren en sus especificaciones para el Nexus. Mientras que *ser* es <–Nexus> (su semántica no asume ningún tipo de conexión a una ubicación o a un estado previo de R [referente]), *estar* es <+Nexus> porque lo presupone]

descubrimiento o *primera impresión* (García Márkina, 2013),[77] tal como lo ilustra el último ejemplo presentado (16). De esta manera, puede comprenderse que *estar* sea empleado en un contexto en el que la locutora ve por la primera vez al referente.[78]

Esta propuesta se enmarca dentro de una perspectiva más amplia. Para Maienborn (2005), la selección de *ser* y *estar* no es de orden gramatical, sino que depende de la situación discursiva. Para la investigadora, «*estar* is the discourse-dependent variant of *ser*» (op. cit., p. 174).[79] *Estar* es entonces la variante marcada de *ser.* Dentro de este marco teórico, las dos cópulas son expresiones de un mismo verbo que no sería diferente de los homólogos existentes en otras lenguas (p. ej., *to be,* en inglés; *sein*, en alemán; *être*, en francés).[80] El único rasgo capaz de distinguir *ser* de *estar* sería que este último está vinculado a la situación discursiva, mientras que no es el caso para el primero. Así,

> [b]y using *estar* speakers restrict their claims to a particular topic situation they have in mind; by using *ser* speakers remain neutral as to the specificity of the topic situation (Maienborn, 2005, p. 169).[81]

---

[77] Aunque la noción de *interpretación de descubrimiento* permite explicar el ejemplo (16), los resultados empíricos que deparan los tests de preferencia que García Márkina (2013) sometió a informantes españoles y mexicanos tienden a invalidarla como herramienta teórica. Los informantes debían elegir entre la cópula *ser* o *estar* para completar diálogos contextualizados. Por ejemplo, en un diálogo, una persona veía por primera vez (contexto de *primera impresión*) la casa de otro individuo. Los informantes debían elegir así entre *¡Qué bonita es tu casa!* y *¡Qué bonita está tu casa!* El análisis de las respuestas sugiere no se confirma el uso más frecuente de *estar* en los contextos de primera impresión (op. cit., pp. 139-140). Esta observación concierne sobre todo las respuestas de los informantes españoles; las respuestas de los participantes mexicanos, a pesar de una variación importante, parecen seguir las pautas establecidas por Maienborn (2005). Estos resultados, sin embargo, deben ser interpretados con cautela, ya que la muestra analizada se restringe a algunos pocos informantes.

[78] Como hace notar Escandell Vidal (2018), este tipo de razonamiento no puede generalizarse a todos los contextos. Si solo la primera experiencia motiva el uso de *estar*, cabe esperar que luego de repetidas experiencias la atribución cambie para dar lugar a *ser*. Sin embargo, no es lo que intuitivamente puede suponerse. Una persona que afirma *el agua está fría* al entrar a una piscina, no cambiará la cópula, independientemente del número de veces que se bañe.

[79] [*estar* es la variante de *ser* que depende del discurso]

[80] Al igual que Maienborn (2005), algunos autores comparan el español, que posee dos verbos copulativos, con otras lenguas que solo poseen uno (Fogsgaard, 2000, p. 19; Porroche Ballesteros, 1988, p. 24). En este sentido, se sostiene que «[l]a mera existencia de estos dos verbos [*ser* y *estar*] caracteriza a nuestra lengua frente a otros idiomas que únicamente disponen de un verbo —p. ej., *to be* en inglés; *être* en francés […]» (Porroche Ballesteros, 1988, p. 24). Piénsese, sin embargo, que en algunos casos, *estar* puede traducirse en inglés por *to look* o *to feel*. De hecho, en su monografía, Witten y Ragone (2002, p. 555) traducen *estás bonita* por *you look nice today.*

[81] [al usar *estar*, los hablantes restringen sus afirmaciones a una situación temática particular que tienen en mente; mediante el uso de *ser*, los hablantes permanecen neutrales en cuanto a la especificidad de la situación temática]

La idea de *neutralidad* podría relacionarse, en otros marcos teóricos, con la noción de *objetividad*. Esto quitaría fuerza explicativa a la descripción de Maienborn (2005). Como se verá más adelante (§4.1.3), el criterio de la (inter)subjetividad no siempre se aplica de la misma manera para describir cada una de las cópulas.

Incluso si la propiedad expresada por el adjetivo es inherente y clasificatoria —lo que podría relacionarse con el empleo de *ser*—, al realizar un vínculo con la situación discursiva, el lexema solicitado es *estar* (García Márkina, 2013, p. 57). El uso de *ser* se privilegia en el caso de que las afirmaciones de los locutores no estén ancladas a un contexto situacional en particular.

La adecuación pragmática del empleo de *estar* se fundamente en lo que Maienborn (2005, p. 171) denomina «topic situation contrast». Dicho contraste puede pertenecer a una de las siguientes dimensiones:

a) Temporal: la situación discursiva se compara a otra anterior o posterior. P. ej., *Enzo es bastante chismoso, pero ayer estuvo discreto* (Maienborn, 2005, p. 159).
b) Espacial: la diferencia concierne a la localización. P. ej., *Cerca de Lima la carretera Panamericana está ancha* (adaptado de Maienborn, 2005, pp. 171-172).
c) Epistémica: este contraste corresponde a los contextos de interpretación de descubrimiento presentados más arriba. En el ejemplo (16), el contraste se desencadena a partir de una situación inesperada.

Más recientemente, Sánchez Alonso y Piñango (2016) han llevado a cabo un estudio experimental que examina el uso de las cópulas *ser* y *estar* tomando como punto de partida el trabajo de Maienborn (2005) —entre otros aportes teóricos—. Las investigadoras recabaron las respuestas de 80 informantes hispanófonos (españoles y mexicanos en partes iguales) en una tarea de aceptabilidad —*acceptability task*—.[82]

Los participantes fueron expuestos a una serie de frases copulativas con *ser* y *estar* —conjugadas en presente— y atributos adjetivales. Luego de leerlas, debían asignar a cada una de las frases un número entre el 1 —*no es aceptable*— y el 5 —*es aceptable*—, es decir, un cierto índice de aceptación de la frase.[83] La particularidad consistía en que cada

[82] En el estudio de Sánchez Alonso y Piñango (2016) se llevan a cabo dos tipos de actividades para recabar datos. En la presente investigación, se da cuenta únicamente de aquella que arroja los resultados más concluyentes.

[83] Las autoras afirman que, en el caso de las frases presentadas a los informantes de nacionalidad española, previamente estas últimas habían sido *normalizadas en cuanto a la aceptabilidad* con cuatro hablantes nativos de esta variedad del español (Sánchez Alonso & Piñango, 2016, p. 5). El mismo procedimiento fue realizado con las frases presentadas a los informantes de origen americano —consultando a cuatro hablantes mexicanos—. Sin embargo, no se propone información acerca de lo que significa concretamente la *normalización* a la que fueron expuestas las frases. Además, es de notar que la muestra de hablantes consultados para esta operación es bastante reducida en comparación con la cantidad total de informantes.

una de las oraciones copulativas estaba precedida por una *frase de contextualización* (*context sentence*) que podía corresponder a dos tipos diferentes. Por ejemplo, respecto de un caso como *Tienes que verla, la arena es/está gris por la acción volcánica de la isla* (op. cit., p. 5), previamente pueden presentarse dos contextualizaciones:

a) Contexto de sustento (*supporting context*): incluyen algunos de los indicios que suscitan un «topic situation contrast», en términos de Maienborn (2005). P. ej., sería el caso de *Durante el invierno, la arena blanca de la playa de Nogales, en Canarias, se vuelve gris* (Sánchez Alonso & Piñango, 2016, p. 5);
b) Contexto neutro (*neutral context*): no se incluye ningún tipo de indicio que pueda generar el contraste. A modo de ilustración, se trata de casos como *La plata de Nogales en Canarias se ha convertido en un* [sic] *gran atracción turística en cualquier época del año* (op. cit., p. 5).

Los tests estaban compuestos por 60 frases copulativas en total —30 con *ser* y 30 con *estar*—. Cada una de ellas fue presentada dos veces: una vez con un contexto de sustento y otra con un contexto neutro. El objetivo fue poner a prueba la siguiente hipótesis: cuando las frases copulativas con *estar* están precedidas por un contexto de sustento el índice de aceptación es más elevado que cuando se trata de un contexto neutro.

Los resultados fueron sometidos a un análisis estadístico sofisticado; se realizó un análisis de la regresión con un modelo de efectos mixtos (§8.3.2.2). Según esta prueba estadística, existían diferencias significativas entre los casos de aparición de cada una de las cópulas según el tipo de frase de contextualización que los precedía. Respecto de *estar*, el valor promedio del índice de aceptación es más elevado cuando las frases copulativas se relacionan con un contexto de sustento que cuando se presenta un contexto neutro. En cambio, las frases copulativas con *ser* arrojan los resultados opuestos: un índice de aceptación más elevado con contextos neutros que con un contexto de sustento. Además, esto se verificó de la misma manera en las respuestas de los dos grupos de informantes (de origen español y mexicano).

En resumen, el estudio experimental llevado a cabo por Sánchez Alonso y Piñango (2016) propone evidencia empírica que avala la descripción de los verbos *ser* y *estar* desarrollada por Maienborn (2005). Es una de las pocas investigaciones que analiza datos experimentales —empleando técnicas estadísticas avanzadas— del uso de las cópulas por

hablantes cuya lengua primera es el español. En general, este tipo de enfoque se adopta en los estudios en enseñanza de segundas lenguas (§6.1).

Como se ha dicho más arriba, Maienborn (2005) considera que *ser* y *estar* corresponden a un único verbo, lo que es, sin duda, uno de los puntos débiles de su propuesta. De hecho, se ha sostenido que el hecho de proponer una sinonimia parcial entre *ser* y *estar* es un tanto *simplista,* ya que se dejan de lado ciertos aspectos, tales como la restricción contextual que impide que *estar* aparezca con sintagmas nominales (García Márkina, 2013, p. 57).

2.4 Enfoque cognitivo

Al igual que los estudios de tipo aspectual y pragmático, aquellos que comparten un enfoque cognitivo también emplean diversas herramientas teóricas para explicar la alternancia entre *ser* y *estar*. Más allá de las divergencias, sin embargo, las descripciones se organizan en torno a un mismo postulado. Se asume que la alternancia es conceptualmente significativa. Esto no implica que exista un único rasgo distintivo fácilmente identificable, sino que la selección de *ser* o *estar* funciona con arreglo al presupuesto de la motivación del signo lingüístico:

> ***Ser*** et ***estar*** ont des propriétés générales que l'on retrouve dans leurs différents emplois. Ces propriétés correspondent à deux visions linguistiques sur le monde, à deux points de vue distincts sur le type de relation que marquent ces verbes (Pottier, Darbord, & Charaudeau, 2005, p. 259 [negrita en el original]).[84]

Para Pottier et al. (2005), la noción de *visión*[85] es esencial para diferenciar los dos verbos copulativos. Así, la relación construida por medio de *ser* no corresponde al mismo punto de vista que el que se adopta con *estar*. En la Tabla 3, se resume la propuesta de los investigadores.

[84] [***Ser*** y ***estar*** poseen propiedades generales que se encuentran en sus diferentes empleos. Estas propiedades corresponden a dos visiones lingüísticas del mundo, a dos puntos de vista distintos sobre el tipo de relación que marcan estos verbos]

[85] Desde una tradición teórica diferente, López García (2005) establece un paralelismo entre la representación lingüística y los mecanismos de organización sensorial. Por otro lado, en la gramática cognitiva de corte langackeriano, la descripción gramatical también se organiza a partir de nociones tales como *perspectiva*, *figura*, *fondo* que pertenecen al campo de la percepción visual (§1.1.1.2).

ser	*estar*
Punto de vista inherente (interno) que no depende de las circunstancias externas. *El agua de los ríos de montaña es fría*[86]	Punto de vista no inherente (externo) que depende de las circunstancias externas. *¡El agua está deliciosa! Se ve que ha hecho calor estos días*
Estructura calificativa: definición	Estructura calificativa: caracterización
La sopa es/está excelente	
Estructura locativa: localización de un evento.	Estructura locativa: localización de un ser material.
La manifestación es/está en la plaza	
Estructura accional: evento descrito en su interioridad, mientras se desarrolla.	Estructura accional: evento descrito desde un punto de vista externo, como un resultado.
El ministro es/está acompañado por su mujer	

Tabla 3. Diferencias entre *ser* y *estar* según Pottier et al. (2005, pp. 259-260).

En la caracterización presentada en la Tabla 3, las estructuras calificativa, locativa y accional se organizan en torno a la contraposición entre un punto de vista interno (*ser*) y uno externo (*estar*).[87] Así, en el ejemplo *El ministro es acompañado por su mujer*, *ser* provoca una visión interna de la acción en cuestión. Esto facilita la lectura no perfectiva de la llamada estructura accional, es decir, se concibe el evento *mientras se desarrolla.*

En la Tabla 3, los ejemplos ubicados entre las dos columnas indican que la selección de una de las cópulas no solo obedece a restricciones con(n)textuales, sino que también refleja las intenciones comunicativas del/de la loctur/a. En otras palabras, «[s]eule la combinaison d'un contexte et d'une situation d'emploi avec l'intention du sujet parlant permet de choisir entre ***ser*** et ***estar***» (Pottier et al., 2005, p. 262 [negrita en el original]).[88] Así, en la tabla, la *manifestación* puede considerarse ya sea como un evento cuando es el sujeto de *ser*, ya sea como un grupo de personas cuando se combina con *estar*.

Esta sistematización ha sido cuestionada en estudios más recientes. Por ejemplo, en su tesis de doctorado, García Márkina (2013) analiza una serie de enunciados recogidos por medio de una tarea de preferencia contextualizada propuesta a informantes españoles y

[86] Los ejemplos fueron extraídos de Pottier et al. (2005, pp. 259-260).
[87] Una descripción de las cópulas similar puede encontrarse en Bedel (2010, p. 353). Desde la perspectiva de este investigador, la distinción entre *ser* y *estar* opone la expresión de un estado accidental, no esencial (*estar*) a la de la existencia o la esencia de los seres o de las cosas (*ser*).
[88] [solo la combinación de un contexto y de una situación de uso con la intención del sujeto hablante permite elegir entre ***ser*** y ***estar***]

mexicanos. A modo de ilustración, los participantes debían elegir entre *ser* y *estar* para completar el enunciado *ahora* <cópula> *pelirroja* pronunciado por una persona que acababa de teñirse el cabello. Según los resultados, en el 50% de las respuestas de los informantes españoles, se emplea la cópula *ser*. Los resultados mexicanos, en cambio, indican que esta última cópula se selecciona más frecuentemente: en 19 respuestas sobre 25 se utiliza *ser*.[89] Se constata, en consecuencia, que incluso si el hecho de *ser pelirrojo/a* es un rasgo no inherente puesto que depende de las circunstancias externas —el hecho de teñirse el pelo—, los informantes mexicanos prefieren el empleo de *ser*. Tomando en cuenta las intenciones comunicativas de los informantes, García Márkina (2013) sostiene que la distinción *inherencia* vs. *no inherencia* no logra dar cuenta de la variación en el uso de las cópulas que se describe en su estudio.

Por otro lado, Delbecque (2000) hace notar que los adjetivos que expresan la contingencia —las circunstancias externas—, tales como *accesorio, casual, circunstancial, contingente, temporal, transitorio,* etc., se emplean únicamente con *ser.* Considérese el ejemplo siguiente:

(17) *En qué estaba pensando, me pregunto hoy, ya instalado como él entonces en la certeza de que todo es [/*está] transitorio y es lo mismo, la máscara y la cara, el sueño y la vigilia [...]. [Marsé, J. (1993). El embrujo de Shangai. Barcelona: Plaza & Janés, p.174]* (citado en Delbecque, 2000, p. 243).

La propuesta de Pottier et al. (2005) ha sido retomada en estudios recientes, tales como el de Macías Barrés (2013). Para describir los verbos en cuestión, este último autor recurre a las oposiciones *permanente/transitorio*, *intrínseco/extrínseco* así como a la distinción aspectual *dinámico/estativo* (op. cit., p. 5). Más arriba en el presente capítulo, ya se han presentado una serie de argumentos que cuestionan la adecuación de los dos primeros binomios. La distinción *dinámico/estativo* merece, en cambio, un comentario más detallado.

Macías Barrés (2013) interpreta la oposición *dinámico/estativo* en términos de agentividad del sujeto implicado en la atribución. El lexema *ser* interviene en estructuras atributivas en las que el sujeto se interpreta como una *entidad activa* (op. cit., p. 163), situación que no se verifica en el caso de *estar*. Así, es posible distinguir entre una

[89] Estos resultados deben ser relativizados respecto de dos puntos: (i) la muestra de ocurrencias analizada no es lo suficientemente amplia y los resultados del análisis estadístico, por ende, no pueden ser generalizados; (ii) es delicado presuponer que al orientar un tipo de respuesta, automáticamente los locutores construyan la representación que corresponde al contexto definido.

atribución dinámica —*ser*— y una de tipo estativa —*estar*—. Los ejemplos siguientes parecen corroborar la interpretación del investigador:

(18) *Él es feliz dominando, ella es feliz sacrificándose.*

(19) *[Él] está feliz con los comentarios de la gente del tour [...]*[90]

En (18), el sujeto realiza acciones para llegar a *ser feliz*, se encuentra al origen del proceso (Macías Barrés, 2013, p. 163). En cambio, en (19), la entidad sujeto no origina el proceso: la propiedad en cuestión se le atribuye en relación con factores externos (op. cit., p. 164). Sin embargo, esta situación no se confirma en los ejemplos (20) y (21):

(20) *Él está feliz porque está trabajando.*

(21) *Él es feliz con estar próximo a la fuente.* (citados en Macías Barrés, 2013, p. 163)

Según Macías Barrés, en (20), *estar feliz* se relaciona con una situación ligada a condiciones externas. Sin embargo, dicho ejemplo también puede interpretarse con otro sentido: la entidad sujeto se encuentra al origen del proceso, ya que es esta última quien realiza la acción (*trabajar*) que causa el sentimiento de *felicidad*. En (21), se emplea *ser feliz*, pero en lugar de desprenderse una lectura dinámica en la que el sujeto desempeñaría acciones para llegar a dicho estado, se constata la no agentividad de este último que simplemente se encuentra junto a una fuente.

La noción de agentividad no ocupa el mismo lugar en la caracterización de *ser* y *estar* propuesta por Delport (2004, p. 185) para quien tanto *ser* como *estar* construyen una relación de existencia *semánticamente intransitiva, monoactancial* (*mono-actancielle*). La investigadora sostiene que, en este tipo de relación,

> il est parlé d'un être unique qui sera pris comme support pour qu'on en déclare l'existence, intrinsèque ou considérée selon une modalité, dans une situation, dans un état particuliers» (op. cit., p. 185).[91]

La diferencia entre las dos cópulas consiste en que *ser* propone una representación *existencial* (*thétique*), mientras que *estar* define una de tipo *estática* (*statique*).[92] La

[90] Estos ejemplos, citados por Macías Barrés (2013, p. 163), provienen de documentos auténticos obtenidos mediante el motor de búsqueda de *google livres.*

[91] [se habla de un ser único que se tomará como soporte para declarar la existencia, intrínseca o considerada según una modalidad, en una situación, en un estado en particular]

[92] En algunos casos, los términos *estativo* y *estático* se emplean de manera intercambiable (cf. Marín, 2000, p. 36). Sin embargo, se mantiene la distinción según la cual lo *estativo* se relaciona con la no agentividad del sujeto (Macías Barrés, 2013) y lo *estático* remite a un estado que se mantiene idéntico de un instante a otro (Delport, 2004, p. 191).

distinción entre ambas nociones se basa fundamentalmente en la consideración de uno o varios instantes teóricos:

> […] *ser* propose une représentation thétique, logée [...] dans un seul instant théorique, sans considération d'aucun avant ni d'aucun après, une unité sémio-temporelle ; *estar* en propose, lui, une représentation statique, développée sur deux unités sémio-temporelles de même contenu (Delport, 2000, p. 373 citado en Zalio, 2013, p. 202).[93]

La operación realizada por *ser* es simplemente la de determinar la existencia sin tomar en cuenta ni el cambio ni la estabilidad.[94] Así, se focaliza la base etimológica del verbo: las demás realizaciones efectivas de *ser* serían extensiones de su significado original. Puede darse cuenta así del enunciado presentado más arriba *ahora <cópula> pelirroja*. En el caso de *ahora soy pelirrojo/a* simplemente se declara la existencia de un ser en cuanto pelirrojo. En cambio, en el caso de *ahora estoy pelirroja*,

> il n'est parlé que d'un seul être E et il en est dit que son existence est maintenue semblable à elle-même de l'instant théorique T_i à l'instant théorique T_f» (Delport, 2004, p. 187 [itálicas en el original]).[95]

En este caso, no se remite a una visión estativa en el sentido de Macías Barrés (2013) —no agentividad del sujeto—, sino que, al contrario, con *estar* la entidad respecto de la que se predica la existencia es al mismo tiempo la causante de su existencia (op. cit, p. 188).

La descripción de Delport (2004), que responde a los principios teóricos de la lingüística del significante,[96] ha inspirado la reciente tesis doctoral de Zalio (2013) quien adopta explícitamente dicha aproximación teórica. En su estudio, Zalio incorpora tanto los

---

[93] [*ser* propone una representación existencial, alojada [...] en un único instante teórico, sin considerar ni el antes ni el después, una unidad semiotemporal; *estar* propone, por su parte, una representación estática, desarrollada en dos unidades semiotemporales del mismo contenido]

[94] Esta descripción es similar a la que propone Bénaben (2002), quien contrapone *ser*, relacionado con la existencia no circunstancial, a *estar,* vinculado con la existencia circunstancial. Desde la perspectiva de Pagès (2017), la caracterizaciónd de Delport corresponde a un enfoque de tipo aspectual. Sin embargo, puesto que el estudio de esta última investigadora defiende el postulado de la motivación del signo lingüístico, se lo clasifica entre los estudios con enfoque cognitivo.

[95] [solo se habla de un único ser E y se dice de él que su existencia se mantiene similar a ella misma del instante teórico T_i al instante teórico T_f]

[96] Esta teoría, calificada de *neoguillaumiana*, fundamenta el análisis lingüístico tanto en la motivación del signo lingüístico como en su unicidad, tomando como punto de partida la examinación de los significantes (Zalio, 2013, p. 33). Se trata de un punto de vista semasiológico que va del significante hacia el significado. Asumiendo que a un significante le corresponde un único significado, se rechazan las nociones estrictas de sinonimia, homonimia y polisemia. Asimismo, se excluye la categoría de «verbos vacíos».

postulados de la lingüística del significante como herramientas teóricas correspondientes a la teoría de los actos corporimentales de Bottineau.[97]

En su caracterización de las cópulas *ser* y *estar* con atributo adjetival, Zalio (2013) se basa en el estudio de Lescano (2009) para afirmar que

> avec *estar*, il s'agit de faire entendre la "voix du locuteur", en opposition — ou en accord — avec ce que l'auteur [Lescano] dénomme, dans la suite de Marion Carel, la "voix du Monde", et que seul *ser* peut exprimer» (Zalio, 2013, p. 408).[98]

Estos conceptos pueden relacionarse tanto con las nociones de *norma individual/general* cuyo alcance explicativo se analiza más arriba (§2.3) como con la oposición *objetivo/subjetivo* que se examina más adelante (§4.1.3).

Una propuesta teórica alternativa es la que desarrolla Delbecque (1998, 2000). Según la investigadora, una de las oposiciones básicas entre las cópulas *ser* y *estar* implica la distinción entre una atribución de tipo espacial (*estar*) y una de tipo no espacial (*ser*),[99] en la que se toma como punto de partida una interpretación metafórica de la noción de *espacio*.

En el caso de atributos adjetivales con el verbo *estar*, el paso de la noción de *espacio* a la de *estado* corresponde a una elaboración abstracta: «el atributo provee el espacio simbólico en que se proyecta la entidad sujeto» (Delbecque, 2000, pp. 240-241). Esto requiere que tal entidad sujeto posea un perfil nominal prototípico, lo que facilitará que pueda ser integrada en el espacio simbólico definido por el atributo. Por esto, se dice que se trata de una identificación deíctica de la entidad sujeto. Además, la imagen percibida —el sujeto localizado en el espacio abstracto— fundamenta una visión *experimental* o *fenomenológica* que centra la atención exclusivamente en el sujeto y deja así de lado otras entidades comparables (op. cit., p. 241). La atribución por medio de *estar* limita el marco predicacional en cuestión, esto es, se trata de una modificación interna.

En cambio, en el caso de *ser*, no es posible identificar deícticamente la entidad sujeto, puesto que se prescinde de toda dimensión espacial. La relación atributiva

---

[97] La teoría de los actos corporimentales sostiene que el lenguaje humano corresponde a una facultad encarnada y no se restringe únicamente al estudio del sujeto hablante, concebido tradicionalmente como «détenteur et vecteur d'expression d'une unique réalité subjective» [poseedor y vector de expresión de una única realidad subjetiva] (Zalio, 2013, p. 51).

[98] [con *estar*, se trata de hacer oír la "voz del hablante", en oposición — o de acuerdo — a lo que el autor [Lescano] denomina, siguiendo a Marion Carel, la "voz del Mundo", y que solo *ser* puede expresar]

[99] Como se ha dicho más arriba (§2.1), también para Schmidely (1995, p. 74) la diferencia entre *ser* y *estar* radica en el hecho de que *estar* posee un valor circunstancial: «ESTAR = SER + /posición/».

presupone la comparabilidad de la entidad sujeto con otras del mismo tipo, esto es, la categorización respecto de una clase de entidades. Por esto, se dice que el enfoque es *tipológico*. El marco predicacional, en este caso, no se encuentra limitado, por lo que «la modificación rebasa los límites del espacio enunciativo para volverse externa» (Delbecque, 2000, p. 241). Por último, en el caso de la atribución con *ser*, no existen restricciones en cuanto a la entidad sujeto.

En la Tabla 4, se resumen las dimensiones de la oposición entre *ser* y *estar* presentadas.

	relación atributiva	
verbo	*estar*	*ser*
base semántica	[+espacial]	[-espacial]
marco predicacional	limitado	no limitado
modificación	interna	externa
atribución	identificación deíctica	categorización no deíctica
atributo	estado	categoría
sujeto [X]	nombre prototípico	entidad cualquiera
enfoque	fenomenológico	tipológico
comparación	X/X	X/Y (, Z, etc.)

Tabla 4. Dimensiones distintivas de las dos relaciones atributivas (Delbecque, 2000, p. 241)

Uno de los principales rasgos distintivos entre *ser* y *estar* es el tipo de comparación a la que está sometida la entidad sujeto. En el caso de *estar*, como se ha dicho, el enfoque es de tipo fenomenológico. La atribución *X está a* «es como sacar una foto de X en que *a* es la tela de fondo en la que se proyecta la imagen de *X*, con exclusión de toda otra entidad» (Delbecque, 2000, p. 248). La comparación —no esencial en este tipo de relación atributiva— es de tipo reflexiva [X/X]: la entidad es comparada a ella misma respecto de otro estado que no se actualiza necesariamente. En el caso de *ser*, el enfoque es tipológico: «la atribución sobreentiende la comparación o, por lo menos, comparabilidad de la entidad sujeto con otras entidades» (op. cit., p. 248). Es una comparación externa [X/Y] que requiere otras entidades diferentes a X.

El hecho de que la comparación [X/X] no sea esencial en la relación atributiva en la que aparece *estar* es un punto de divergencia con la propuesta de Delport (2004) para quien esta cópula presupone la consideración de dos instantes teóricos diferentes. A partir de la propuesta de esta última autora, será difícil explicar el contexto de primera impresión presentado más arriba en el ejemplo (16), en el que la locutora emplea *estar* cuando, en realidad, se trata de la primera vez que tiene contacto con la entidad sujeto y no posee

entonces un punto de referencia para establecer la comparación.[100] Sin embargo, desde la perspectiva de Delbecque (2000), este ejemplo se contempla respecto de la relación fenomenológica que *estar* establece: «la identificación se hace sobre la marcha, centrando la atención exclusivamente en la entidad sujeto» (op. cit., p. 241). Esta característica es una consecuencia de la base semántica espacial (deíctica) que posee *estar*. En la relación atributiva, la aparición de tal cópula pone de relieve la entidad sujeto y da cuenta de la experiencia que fundamenta la selección del atributo. Esta relación experimental podría explicar el hecho de que los informantes mexicanos citados por García Márkina (2013, p. 142) prefirieron decir *¡Este sillón está cómodo!* y no *¡Este sillón es cómodo!* en un contexto de primera impresión.

La propuesta de Delbecque (2000), cuyos principios fueron resumidos en las líneas previas, corresponde a una descripción en la que las diferencias entre *ser* y *estar* no se reducen a una única oposición binaria como en la gran mayoría de estudios, sino que se fundamenta en una descripción multidimensional, como en otros trabajos (García Márkina, 2013; Pottier et al., 2005; Silva-Corvalán, 1986). La concepción de Delbecque guia la formulación de las hipótesis (§3.2.2) a partir de las cuales se analiza una base de datos de ocurrencias auténticas (Capítulo 4).

2.5 A modo de síntesis

En las tres secciones previas, se ha procurado ofrecer un panorama general de la diversidad de estudios en lingüística que analizan las diferencias entre *ser* y *estar.* Como se ha visto, existen esencialmente tres tipos de enfoques: aspectual, pragmático y cognitivo.

[100] Siguiendo las ideas de Delbecque, Geeslin y Guijarro-Fuentes (2008, p. 373) explican que es posible extender el marco de comparación [X/X] a situaciones en las que se pone en relación la situación actual del referente y las expectativas que el/la locutor/a poseía de el.

Valdez, Cristian. Las cópulas ser y estar a la luz de enfoques lingüísticos recientes y de la investigación en la enseñanza de segundas lenguas - 2018

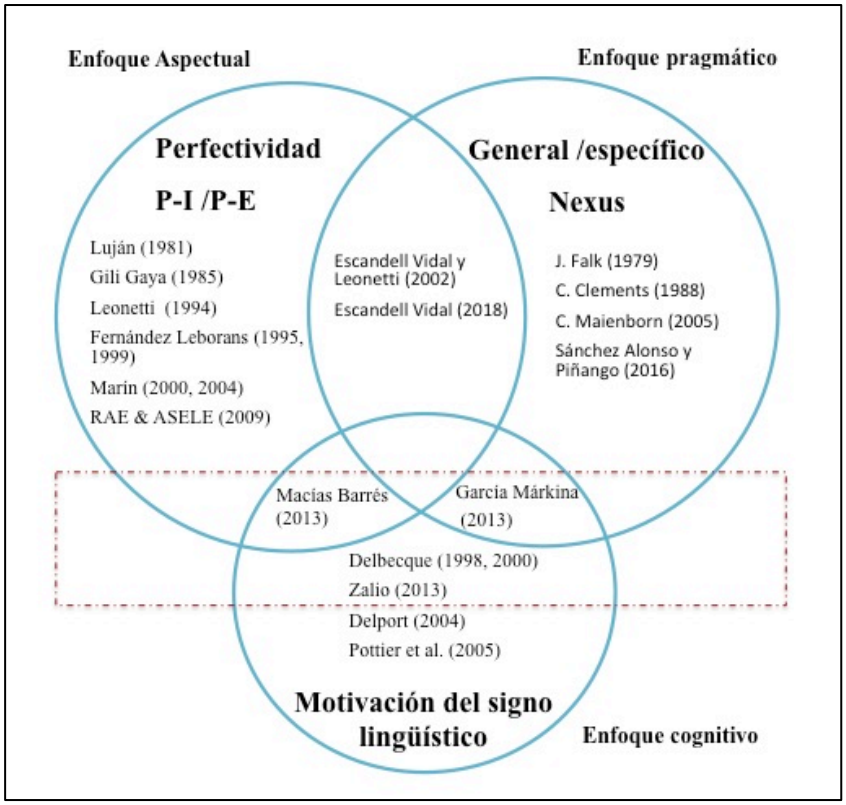


Figura 4. Enfoques gramaticales para la descripción de *ser* y *estar*

En la Figura 4, cada círculo representa un enfoque definido mediante las nociones centrales que van en negrita, respectivamente: perfectividad y P-I/P-E —para el enfoque aspectual—, general/específico y nexus —para el enfoque pragmático— y motivación del signo lingüístico —para la aproximación cognitiva—. En los dos primeros casos, las nociones centrales corresponden a herramientas teóricas empleadas para describir los verbos *ser* y *estar*. En cambio, para los estudios con un enfoque cognitivo, la noción central corresponde más bien a un postulado teórico.

La separación entre los enfoques no debe entenderse en términos discretos. De hecho, se emplean círculos para facilitar la ilustración de la relación existente entre los diferentes trabajos que se encuentran dentro de cada grupo. Así, los estudios ubicados en cada enfoque responden fundamentalmente a la noción que se encuentra en negrita, sin prejuicio de explotar herramientas pertenecientes a otras perspectivas teóricas. Es particularmente el caso de las monografías que se sitúan en una intersección. A modo de ejemplo, la tesis de Macías (2013) presupone la motivación del signo lingüístico y emplea la perfectividad como herramienta descriptiva de los verbos *ser* y *estar*.

Por último, cabe destacar que, en la Figura 4, solo los estudios que se encuentran dentro del cuadro de línea de puntos analizan corpus de ocurrencias auténticas. En el resto

de los trabajos, se comentan frases descontextualizadas sin citar su grado de autenticidad. No se explicita tampoco el protocolo de obtención de los datos, por lo que se puede suponer que, en el mejor de los casos, estos corresponden a una forma de competencia lingüística del/de la autor/a de la monografía. En el Capítulo 4 , se presenta una descripción de los verbos *ser* y *estar* basada en el análisis de un corpus de datos auténticos. Previamente, en el Capítulo 3 , se describen las características de la base de datos analizada, las herramientas teóricas y las hipótesis de trabajo.

CAPÍTULO 3

Bases metodológicas y conceptuales

> La lingüística cognitiva, lejos de poner énfasis en la predicción, se propone comprender cómo la cognición humana determina los fenómenos lingüísticos e intenta explicarlos no a través de reglas, sino de orientaciones y tendencias.
>
> (Cabré & Lorente, 2005, pp. 454-455)

El presente estudio responde a un modelo de la lengua basado en el uso (§1.1.1.3). Desde esta perspectiva, «el lenguaje es aprendido y usado en contexto» (Cifuentes Honrubia, 1996, p. 67). La exposición a diferentes instancias contextualizadas permite la abstracción de construcciones por parte de los hablantes. En definitiva, el conocimiento que un usuario tiene de la lengua es, ante todo, el conocimiento de cómo esta última se utiliza (Evans, 2007, pp. 216-217). Entonces, para describir el sistema de una lengua es necesario recurrir a muestras suficientemente amplias, y no únicamente a intuiciones o a un número reducido de ejemplos.

En los estudios acerca de los verbos *ser* y *estar*, raramente se analizan exhaustivamente datos empíricos (§2.5) y es todavía más escasa la referencia a muestras de habla oral.[101] Con la intención de colmar este vacío, en este trabajo, se propone el análisis de una amplia muestra de ocurrencias orales auténticas de dos construcciones copulativas en particular: *ser claro* y *estar claro.*[102]

[101] Algunas excepciones recientes son los trabajos de Zalio (2013) y García Márkina (2013).

[102] En este trabajo, se describen dos construcciones sintácticas particulares: <sujeto SER *claro*> y <sujeto ESTAR *claro*>. Los resultados no pueden transferirse íntegramente a la caracterización de las construcciones sintácticas generales <sujeto SER atributo> y <sujeto ESTAR atributo>, pero contribuyen a la comprensión de estas últimas.

De manera general, el análisis de datos empíricos puede ser de dos tipos: basado en corpus (*corpus-based*) o guiado por corpus (*corpus driven*).[103] En el primer caso, el objetivo principal consiste en analizar los patrones sistemáticos de variación y uso de ciertos rasgos lingüísticos definidos de antemano a partir de la teoría lingüística (Biber, 2010, p. 162). En el segundo caso, se trata de un tipo de investigación inductiva, en la que los constructos lingüísticos surgen del análisis del corpus (op. cit., p. 162). En este último tipo, para el análisis de las muestras (representativas y de gran amplitud), se emplean herramientas informáticas sofisticadas que permiten así descubrir tales constructos lingüísticos (ibíd., p. 169).

La presente investigación posee ciertas características que la relacionan con un estudio basado en corpus. A partir de ciertos postulados expuestos en trabajos científicos anteriores,[104] se realiza una verificación empírica a través del análisis de una base de datos compuesta por ocurrencias auténticas. Así, esta base de datos corresponde a una gran cantidad de información cuyo análisis permite corroborar o refutar determinadas hipótesis (Fortineau-Brémond, 2012, p. 73). Sin embargo, como se verá más adelante (Capítulo 4), al análisis que se realiza tiene en cuenta igualmente la frecuencia de coaparición de ciertos elementos textuales, lo que podría emparentarse con un análisis guiado por corpus. Se considera que

> [f]requency is an aspect of language of which we have very little intuitive awareness but one that plays a major part in many linguistic applications which require a knowledge not only of what is possible in language but what is likely to occur (Granger, 2002, p. 4).[105]

La evaluación estadística de las frecuencias de las diferentes construcciones lingüísticas es necesaria, puesto que la evidencia raramente es una cuestión de ausencia vs. presencia absoluta, de cien por ciento vs. cero por ciento de occurencias (Geeraerts, 2006a, p. 37). No es suficiente entonces analizar la presencia o la ausencia de ciertas coocurrencias, sino que es indispensable evaluar el valor relativo que estas últimas poseen

[103] En contexto francófono, puede hablarse de *linguistique sur corpus –corpus-based–* en oposición a la *linguistique de corpus –corpus-driven–* (Fortineau-Brémond, 2012, p. 73).
[104] Cabe destacar que la mayor parte de las herramientas teóricas que se emplean en la formulación de las hipótesis del presente trabajo son el resultado, a su vez, de un análisis minucioso de un corpus realizado en las investigaciones de Delbecque (1998, 2000).
[105] [la frecuencia es un aspecto de la lengua del que tenemos muy poca conciencia intuitiva pero que desempeña un papel importante en muchas aplicaciones lingüísticas que requieren un conocimiento no solo de lo que es posible en la lengua, sino también de lo que es probable que ocurra]

respecto de otros tipos de combinaciones. De esta manera, se evita el tratamiento de las ocurrencias solo como ilustraciones de una argumentación predefinida.

Llevar a cabo este tipo de análisis implica anotar las diferentes ocurrencias de la base de datos, según ciertos parámetros que se adecuen al tipo de hipótesis formuladas. Por eso, en este capítulo, se describe no solo la metodología de trabajo (composición y anotación del corpus) (§3.1), sino también las diferentes herramientas teóricas que permiten delimitar las hipótesis de trabajo (§3.2).

3.1 Metodología de trabajo

En esta sección, se describen los criterios de selección de las ocurrencias para la composición de la base de datos que se analiza (§3.1.1). Luego, se da cuenta de las categorías empleadas en la anotación (§3.1.2).

3.1.1 Composición de la base de datos

La base de datos que se analiza en este trabajo se compone de ocurrencias orales de *ser claro* y *estar claro* seleccionadas manualmente[106] del Corpus de Referencia del Español Actual (CREA) de la Real Academia Española.[107] De todos los casos registrados, para la constitución de la base de datos se descartaron:

[106] Existe una versión anotada del CREA (0.1, noviembre de 2015) en la que es posible realizar consultas por lemas, formas o categorías gramaticales. Sin embargo, esta versión no incluye textos orales. Por esta razón, se empleó la versión 3.2 (junio de 2008) que, aunque incorpora textos orales, no se encuentra lematizada. Se realizaron entonces diversas consultas haciendo variar los verbos de la construcción atributiva tanto en persona, como en tiempo y modo. Para tener en cuenta las variaciones del atributo, se recurrió a dos herramientas del lenguaje de consulta del CREA. Por un lado, se incluyó el operador de distancia DIST entre el verbo y el adjetivo (p. ej., «es DIST/2 claro»). Este operador permite obtener las ocurrencias en las que el atributo se encuentra a una distancia máxima de dos palabras respecto del verbo, tales como los casos en los que *claro* posee un modificador (p. ej., *eso está muy claro*). Por otro lado, se empleó el comodín * al final del adjetivo (p. ej., «está clar*») cuya inclusión sustituye, en la posición donde se encuentra, un número de caracteres inespecífico. Esto permite tener en cuenta no solo las variaciones de género y número (p. ej., *es claro/clara*), sino también de grado (p. ej., *eso está claro/clarísimo*). Por último, la variación entre letras iniciales mayúsculas y minúsculas también fue tenida en cuenta.

[107] Para constituir la base de datos, se consultó el CREA puesto que representa uno de los mayores bancos de datos orales disponibles en acceso libre: 9 millones de formas para el subcorpus oral. Los textos de este corpus —escritos y orales— abarcan el período 1975-2004. Este corpus es accesible en la siguiente dirección: http://www.rae.es. Actualmente, existe otro corpus de la Real Academia Española, el Corpus del Español del Siglo XXI (CORPES XXI). Cuando se procedió a la constitución de la base de datos de este trabajo, el CORPES XXI no integraba todavía datos orales. Por esta razón, se prefirió consultar el CREA. La última versión del CORPES XXI (0.83), publicada en línea en junio de 2016, cuenta con 237.678 documentos, lo que representa unos 225 millones de formas. Comprende textos orales y escritos provenientes de España, América, Filipinas y Guinea Ecuatorial, comprendidos en el período que va de 2001 a 2012. Se encuentra lematizado y es posible obtener, para los textos orales, el sonido alineado con el texto.

a) 10 ocurrencias que no correspondían a las construcciones atributivas estudiadas, sino a realizaciones de los verbos *ser* o *estar* interrumpidas por *claro* en cuanto marcador del discurso (cf. Freites Barros, 2006). En la transcripción propuesta en el CREA se incluía efectivamente una coma entre la cópula y *claro*;[108]
b) 4 ocurrencias que no correspondían a interacciones orales espontáneas, sino a la lectura en voz alta de textos escritos y a la reproducción de una canción;
c) 38 ocurrencias de *claro está* que, separadas por comas del resto de la intervención, no presentaban sujeto explícito. Fueron consideradas como marcadores discursivos (cf. Maldonado, 2010);[109]
d) las ocurrencias de países para los que no se registró un mínimo de 10 casos de cada uno de los verbos copulativos: solo Argentina, Chile, España, México y Venezuela fueron considerados.

Para el recuento final, las repeticiones inmediatas al interior de un mismo turno de habla se contabilizaron como una única ocurrencia. Estos casos corresponden a:

a) ocurrencias duplicadas de manera exacta y sucesiva: **Está claro**, **está claro** Luis que ahora mismo Paz García no está ni mucho menos bien. (España, 1991);
b) ocurrencias idénticas separadas por aclaraciones breves realizadas por una misma persona: **Es claro**, me parece que **es claro**, que queremos todos la paz (México, [s.d.]), Bueno, no **está tan claro**, desde el punto de vista de la mecánica cuántica, no **está tan claro**. (España, 1991);
c) ocurrencias separadas por interrupciones breves realizadas por una persona distinta: —Yo creo que **están bastante claras** las —He he he equilibrado lo que tú has dicho, más o menos. —**Están bastante claras** la las posiciones del Partido Socialista, del Partido Popular (España, 1991).

---

[108] Un ejemplo de este contexto: *Eso es, claro, lo más bonito, ¿no?* (España, [s.d.]).
[109] Se retuvieron, en cambio, 6 ocurrencias de *claro está* que llevan un sujeto proposicional. Se interpretó que estas ocurrencias se encuentran en un estadio de gramaticalización menos avanzado (a).

(a) **Claro está** que su éxito no nos asombra a nadie ya que México goza de una honrosa tradición de abogada de los derechos de la mujer. (México, 1999)

Por otro lado, no se retuvo ninguna de las ocurrencias de *claro es*. En algunos casos, la puntuación propuesta en el CREA —una coma entre ambos lexemas— muestra que no se trata de una construcción atributiva sino de la presencia de *claro* en cuanto marcador del discurso. En otros, el lexema *claro* no es atributo de *ser* sino que está en construcción con otro verbo (p. ej., *lo que queda claro es*…) o con un sustantivo precedente (p. ej., *el ejemplo más claro es*…).

En cambio, fueron interpretadas como dos casos diferentes:

a) las ocurrencias que, más distantes en la intervención de un mismo hablante, poseen sujetos sintácticos diferentes: ***Es claro*** *que el mercado no se encarga de todos los problemas y* ***es claro*** *que la democracia no resuelve todas las deficiencias* (México, [s.d.]);
b) las ocurrencias que, aun con el mismo sujeto gramatical, corresponden a diferentes interlocutores: *—No sé si* ***está claro****. —Sí,* ***está muy claro****. Está muy bien argumentado* (Argentina, [s.d.]).

En total, se retuvieron 725 ocurrencias: 258 de la construcción *ser claro* y 467 de *estar claro.* La distribución puede observarse en la siguiente tabla:

	Estar claro	*Ser claro*	Total
Argentina	45	55	100
Chile	25	50	75
España	352	68	420
México	21	73	94
Venezuela	24	12	26
Total	467	258	

Tabla 5. Ocurrencias registradas en el CREA (subcorpus oral)

3.1.2 Anotación de las ocurrencias

Luego de constituir la base de datos —que se almacenó usando el programa Acces® de Microsoft—, se anotó manualmente cada una de las ocurrencias. Además de incluir toda la información propuesta en el CREA —título, año, país, tema, formalidad, publicación, audiencia y canal—, se decidió añadir tres dimensiones a la descripción: las características semánticas y morfosintácticas de los elementos que intervienen en la estructura atributiva (sujeto, verbo y atributo), la presencia de repeticiones y el grado general de abstracción del contexto.

3.1.2.1 Según las características de la construcción copulativa

Para anotar cada una de las ocurrencias, se tuvieron en cuenta los tres elementos que intervienen en la construcción copulativa: sujeto, verbo y atributo.

Respecto de las cópulas, se incluyó información accidental básica: persona, número, tiempo y modo.

En cuanto a las características del sujeto, se incorporaron datos morfosintácticos y semánticos. Según la morfosintaxis, los sujetos se clasificaron en dos tipos: perfil nominal y perfil proposicional. En el primer caso, se trata de sustantivos, tales como *el día, el producto, la definición, el porqué, las ideas*. También se incluyen, en este tipo, los sujetos tácitos y los pronombres (relativos y demostrativos) cuyos referentes, presentes en el cotexto próximo, corresponden a entidades nominales.[110] En el caso del perfil proposicional, se alude no solo a frases subordinadas, sino también a pronombres neutros y sujetos tácitos cuyos referentes son proposiciones introducidas en el cotexto anterior o posterior.

La clasificación semántica de los sujetos siguió la propuesta de Lyons (1977, 1995) quien establece una distinción entre tres órdenes:[111]

a) el 1º orden incluye las entidades físicas discretas (personas, animales y objetos). Estas entidades, además de ser *públicamente observables* (Lyons, 1977, p. 443), son susceptibles de localización en el espacio;
b) el 2º orden corresponde a entidades que ocurren en un lapso de tiempo determinado y que, por ende, pueden ser localizadas temporalmente: se trata

[110] Se incluyeron igualmente dentro del perfil nominal, los casos de subordinadas semilibres en posición de sujeto. Se trata de 7 ocurrencias en toda la base de datos, entre las cuales 6 corresponden a *estar claro*. Los ejemplos (a) a (d) ilustran este tipo de contexto.

(a) *Bueno, yo entiendo la contestación porque **está muy claro**, está muy todo lo que has dicho yo lo entiendo perfectamente*
(b) *Lo que tenemos que hacer **está claro***. (España, 1991)
(c) *Senador de la Sota: **está muy claro** lo que todos quieren decir*. (Argentina, 1998)
(d) *considero que el señor senador Alasino es un hombre inteligente, por algo es presidente de la bancada justicialista, y lo que acabo de leer **es demasiado claro***. (Argentina, 1998)

Al clasificar las subordinadas semilibres dentro del perfil nominal se considera que este tipo de sujetos no corresponden *stricto sensu* a una proposición subordinada sustantiva, sino que «se asimilan a los grupos nominales» (RAE & ASELE, 2009, p. 2532). En todo caso, fueron considerados como entidades de 3º orden, según la propuesta de Lyons (1977, 1995) que se presenta en el cuerpo del texto. Asimismo, estas ocurrencias pueden analizarse con las mismas herramientas teóricas utilizadas en la descripción de los sujetos nominales prototípicos (§4.3).

[111] Esta propuesta se fundamenta en el llamado «naive realism» (Lyons, 1977, p. 442, 1995, pp. 324-325) que postula la existencia independiente del mundo respecto de la percepción del sujeto de conocimiento. En otras palabras, «the ontological structure of the world is objectively independent both of perception and cognition and also of language» [la estructura ontológica del mundo es objetivamente independiente tanto de la percepción como de la cognición, así como del lenguaje] (Lyons, 1995, pp. 324-325). No se ahondará aquí en la incompatibilidad de este presupuesto respecto de los enfoques cognitivos, en general, y de la lingüística cognitiva, en particular. Se señala simplemente que, si bien Lyons manifiesta una adhesión al realismo, existen ciertos pasajes en su obra que muestran una postura menos radical. Por ejemplo, al proponer una definición de *estado* se dice que es una situación «that is conceived of as existing, rather than happening» [se concibe como existente, más que como algo que sucede] (Lyons, 1977, p. 483). Es la *concepción* particular del sujeto de conocimiento —su conceptualización— la que da origen a un cierto tipo de entidades (los *estados,* en este caso particular).

tanto de situaciones estáticas —estados— como de situaciones dinámicas —eventos, procesos—;

c) el 3º orden integra objetos intensionales, tales como proposiciones y conceptos, que se conciben independientemente de toda referencia espaciotemporal.[112]

En la base de datos que se ha constituido, la categorización de las ocurrencias tomó como punto de partida la interpretación del autor de este trabajo, cuya primera lengua[113] es el español. En los casos dudosos, se consultaron el *Diccionario de la Real Academia Española* (DRAE) y el *Diccionario Clave, Diccionario de uso del español actual* (DUEA), y se tuvo en cuenta la primera de las acepciones propuestas.

Por último, el atributo fue caracterizado según el género y el número, y se identificaron los pocos casos en los que no existía concordancia —en género o número— entre el atributo y el sujeto sintáctico. Además, se tuvo en cuenta la presencia de modificadores[114] de *claro*. Se respetó la distinción establecida por Falk (2015): por un lado, los «MOGE» (modificadores de grado escalar), por el otro, los «MAX» (maximadores). Los primeros hacen referencia a modificadores que «indican una posición relativa en un espacio cualitativo sin indicar de por sí una gradación cuantificada ni unos valores extremos fijos» (op.cit., p. 180). Los maximadores expresan «un grado de una propiedad que no se puede sobrepasar» (ibíd., p. 180).[115] Más que analizar específicamente cada tipo de modificador (las restricciones semánticas y morfosintácticas), el objetivo fue identificar las ocurrencias en las que el atributo *claro* varía en cuanto a la presencia o

[112] Tal como lo reconoce Lyons (1977, p. 446), en su propuesta, poco se dice acerca del estatus de las cifras o de las expresiones que siven para hacer referencia a una cantidad. En la base de datos analizada, existen algunos pocos ejemplos tales como *las cifras son claras*. Estos entidades sujeto se incluyeron en el 3º orden por el hecho de que *a priori* no pueden ser localizadas espaciotemporalmente. Por supuesto, el co(n)texto de aparición de estas entidades puede suscitar una reinterpretación hacia el 1º orden.

[113] La *primera lengua* se opone a lo que se define como *segunda lengua* o, en algunos casos, *lengua extranjera*. Más adelante (Capítulo 5), se vuelve sobre esta distinción.

[114] Los adjetivos admiten expansiones por medio de modificadores (adverbios generalmente antepuestos) o complementos prepositivos (generalmente pospuestos). Los primeros «se interpretan de ordinario como cuantificadores, es decir, como operadores que establecen la medida o el alcance en que se atribuye la propiedad denotada por el adjetivo» (Bosque, 1999, p. 220).

[115] Los MOGE registrados en la base de datos son: *muy*, *bastante*, *poco*, *demasiado*, *meridianamente*, *extremadamente*, *suficientemente*, *más* y *tan*. Los maximadores son: *absolutamente*, *perfectamente* y *nada*. Existen casos que corresponden difícilmente a alguno de estos dos grupos, tales como*, realmente, especialmente y bien.* Sin embargo, la incompatibilidad de estos adverbios con otros modificadores de grado «sugiere que ocupan su lugar sintácticamente» (Bosque, 1999, p. 220). Por esta razón, fueron considerados como MOGE. Por otro lado, los adverbios *poco, bastante* y *demasiado* pueden ser considerados igualmente como cuantificadores evaluativos. Para clasificarlos entre los MOGE, se retuvo la caracterización semántica de estos cuantificadores, los cuales «se caracterizan por evaluar una cantidad interpretándola como inferior o superior a alguna norma o a alguna expectativa» (RAE & ASELE, 2009, p. 1474).

ausencia de modificadores. Dos tipos de marcas morfosintácticas suplementarias fueron incluidas junto con los modificadores: el sufijo superlativo *–ísimo/a* y el apreciativo *–ito/a*. Ambos casos fueron clasificados juntos con los modificadores de grado escalar.[116]

3.1.2.2 Según la presencia de repeticiones

El fenómeno de la repetición puede concebirse en un sentido amplio y en uno estricto. En el primer caso, corresponde a la presentación de la misma información haciendo variar las palabras, esto es, transmitir la misma información empleando palabras diferentes (Richard, 2004, p. 53). En el segundo caso, se hace referencia a la repetición idéntica de una unidad léxica dentro de una misma proposición o entre dos proposiciones sucesivas (op. cit., p. 53). Es, más bien, en este segundo sentido que se interpreta la *repetición* en el presente trabajo.

En la anotación de la base de datos, se tuvo en cuenta la presencia de repeticiones del lexema *claro.* Luego de estandarizar la extensión de las ocurrencias, se identificó en primer lugar la cantidad de repeticiones —ninguna repetición, 1 repetición, 2 repeticiones, etc.—. En el caso de existir coocurrencia de *claro*, se tuvieron en cuenta igualmente sus características morfosintácticas. Este lexema, además de aparecer en posición de atributo de los verbos *ser* y *estar*, puede registrarse como: (i) marcador del discurso, (ii) modificador dentro de un grupo nominal, (iii) atributo o complemento predicativo de otros verbos —tales como *encontrar*, *quedar*, *tener, dejar*—. Por último, se estableció la distinción entre las repeticiones de *claro* que hacen intervenir el mismo verbo copulativo —p. ej., la aparición doble de *ser claro* en el mismo contexto— de aquellos que hacen intervenir el otro verbo copulativo —p. ej., una aparición de *ser claro* seguida de *estar claro*—. Las primeras fueron etiquetadas como «repetición de la cópula», las segundas como «alternancia de la cópula».

3.1.2.3 Según el grado de abstracción general del contexto

En el ámbito de la psicología cognitiva y social, el grado de abstracción de un texto se determina a través de parámetros tales como el número de *palabras definidas* ([*definite*

[116] El sufijo *—ísimo* y los cuantificadores (*muy, bastante,* etc.) presentan diferentes restricciones morfosintácticas (Bosque, 1999, p. 228). En la base de datos, los contextos en los que *claro* posee el sufijo elativo (43 ocurrencias en todo el corpus) fueron categorizados junto con los MOGE. Se consideró que tanto el primero como los segundos expresan la gradación del adjetivo. Además, las pocas ocurrencias de *claro* con el sufijo diminutivo *—ito* (seis en total) fueron clasificadas igualmente con los MOGE. No se niegan los significados apreciativos o de atenuación del sufijo diminutivo (RAE & ASELE, 2009, p. 651), sino que se subraya simplemente su representación «aminoradora» (Lázaro Mora, 1999, p. 4651).

words] Flesch, 1950), esto es, sustantivos comunes, adjetivos y adverbios demostrativos, verbos conjugados, pronombres personales y relativos, adverbios de negación y afirmación, interjecciones. Mientras más palabras definidas contenga un texto, menor será el grado de abstracción. También es usual aplicar el modelo conocido como *Linguistic category model* (Semin & Fiedler, 1988) con el que se analiza el lenguaje empleado en la descripción de comportamientos interpersonales (Schellekens, Verlegh, & Smidts, 2010, p. 207). Esta descripción puede ser concreta —emplea verbos de acción, tal como en *María golpea a Pedro*— o abstracta —por medio de adjetivos que denotan una propiedad; p. ej., *María es violenta*—.[117]

Más recientemente, Zwaan (2014) ha propuesto distinguir cinco niveles de abstracción según el grado de integración —*embeddedness*— entre la situación de comunicación, el *hic et nunc* de los interlocutores, y el contenido discursivo que se genera a partir de ella.[118] El nivel de integración es máximo cuando los actantes, los objetos y los eventos referidos en el discurso coinciden con los de la situación comunicativa, lo que da como resultado un grado de abstracción mínimo. Cuando no existe esta coincidencia, es necesario activar información almacenada en la memoria a largo plazo, lo cual incrementa el nivel de abstracción. En la Figura 5, se representa esquemáticamente esta relación: a mayor integración menor es el nivel de abstracción e, inversamente, a menor integración, mayor nivel de abstracción.

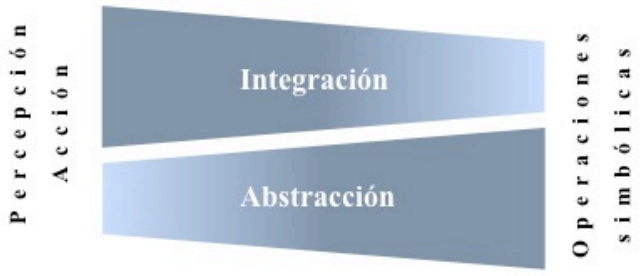


Figura 5. Relación entre integración y abstracción

[117] El *Linguistic category model* (Semin & Fiedler, 1988) clasifica las descripciones de comportamientos en cuatro grupos según la presencia de: (i) verbos descriptivos de acción (*descriptive action verbs*), p. ej. *María golpea a Pedro*, (ii) verbos interpretativos de acción (*interpretative action verbs*), p. ej. *María hiere a Pedro*, (iii) verbos de estado (*state verbs*), p. ej. *María no quiere a Pedro*, (iv) adjetivos, p. ej. *María es agresiva*.

[118] Los cinco niveles, que van del más corporeizado —*embodied*— al más simbólico, son: (i) demostraciones, toda la información necesaria para comprender el enunciado proviene de la situación comunicativa; (ii) instrucciones, se hace referencia a un estado de cosas deseado y que es diferente del actual; (iii) proyecciones, esquematización de un estado de cosas anterior o futuro y que se relaciona con el momento de habla; (iv) desplazamientos, descripción de un estado de cosas que no se relaciona con el momento de habla; (v) abstracciones, descripción de conceptos mayoritariamente abstractos.

Se establece un continuo que va de las representaciones fundadas en la percepción y la acción —*grounded in perception and action*— a aquellas que, al operar con símbolos abstractos, no requieren necesariamente esta dimensión corporeizada —*embodied*—. La representación bajo la forma de un continuo busca subrayar el hecho de que la corporeización opera de una manera gradual y no binaria (Arbib, Gasser, & Barrès, 2014, p. 63). Los niveles de integración se presentan raramente bajo una forma pura (Zwaan, 2014, p. 231). Poder analizarlos requiere entonces un enfoque explicativo pluralista (Dale, Dietrich, & Chemero, 2009; Dove, 2009) que integre tanto las teorías que defienden una cognición corporeizada como aquellas que dan primacía a la dimensión simbólica.

Para categorizar las ocurrencias de la base de datos, se procedió a una simplificación del modelo de Zwaan (2014). Se definieron tres grados de abstracción: bajo, medio y alto. El grado de abstracción bajo agrupa las representaciones basadas esencialmente en la percepción; el nivel medio, aquellas que mantienen una relación con una dimensión corporeizada, pero que recurren a la memoria a largo plazo; el nivel alto, las que corresponden a una dimensión simbólica, más desligada de la corporeización. La distinción entre estos tres niveles no puede partir del análisis de muestras descontextualizadas de lenguas (Zwaan, 2014, p. 231). Asimismo, para cada uno de los grados de abstracción se definieron ciertas marcas textuales concretas.

3.1.2.3.1 Grado de abstracción bajo: mostración, interacción

Las marcas textuales consideradas en el grado de abstracción bajo suponen una mayor integración —*embeddedness*— entre la situación comunicativa y el discurso construido a partir de ella. En los casos prototípicos, el hablante posee un acceso directo a los actantes, los objetos y/o los eventos referidos en el discurso, ya que comparten con él las mismas coordenadas espaciotemporales.

Por extensión, se incluyen dentro del grado de abstracción bajo los contextos de deixis *ad oculos*, las referencias fóricas a afirmaciones presentes en el cotexto y los casos de lo que se denomina en este trabajo *interacción explicitada*.

En primer lugar, los contextos de deixis *ad oculos* (RAE & ASELE, 2009, p. 1271) aluden a la percepción directa que posee el hablante del mundo concreto que lo rodea. Se trata de una deixis ostensiva, situacional, que corresponde al prototipo de los contextos de abstracción baja. Para clasificar las ocurrencias de la base de datos, se tuvo en cuenta la presencia de dos tipos de marcas textuales:

a) los determinantes o pronombres demostrativos deícticos: *¡Va! Esto es A ver Ésta está clara. El cinco horizontal. En dos letras, hombre. Una i y una u. Hombre, está claro* (España, 1989);
b) los adverbios deícticos: *Está claro, está claro Luis que ahora mismo Paz García no está ni mucho menos bien, hay gritos de: "Fuera, fuera", para algunos o para el colegiado Paz García* (España, 1991).

En segundo lugar, se incluyen dentro del grado de abstracción bajo los casos en los que se refiere fóricamente a una afirmación presente en el cotexto próximo. Estas referencias se emparentan con la deixis situacional por el hecho de que los referentes, dada su inmediatez discursiva, se convierten en un «objeto perceptible» (Maldonado, 2010). Se interpreta que se trata de una forma de *deixis textual* ([textual deixis] Lyons, 1977, pp. 667-668);[119] y se adhiere así al supuesto de que «le référent d'une expression anaphorique est en quelque sorte également "présent" dans la situation d'énonciation» (Kleiber, 1986, p. 6).[120] Dicho de otra manera,

> [s]een from a psychological perspective every anaphoric use of deictic words presupposes one thing: that the sender and the receiver *have the flow of speech in front of them* and can reach ahead and back to its parts (Bühler, 2011, p. 138 [cursiva en el original]).[121]

No se realiza, en este tipo de ocurrencias, una atribución sobre un estado de cosas que debe ser rastreado en la memoria —cf. grado de abstracción medio (§3.1.2.3.2)—, sino que se efectúa una mostración hacia algo que acaba de ser expresado o que va a ser

[119] Lyons (1977, pp. 667-668) distingue dos tipos de deixis textual: pura e impura. La primera concierne los casos en los que una expresión deíctica (como un pronombre) hace referencia a una forma lingüística previa, sin establecer con ella una relación de correferencia. Por ejemplo, es el caso del pronombre *lo* en la siguiente secuencia: *—Esto es un rinoceronte —¿Un qué? ¿Puedes deletrearlo?* (adaptado de Lyons, 1977, p. 667). La deixis textual impura, en cambio, es la relación que se establece entre una expresión referencial y un hecho, una proposición o un acto de habla —entidades de 3º orden—. La presencia de *eso* en el siguiente texto ilustra este caso: *—Nunca lo había visto —Eso es una mentira* (adaptado de Lyons, 1977, p. 668). El referente de *eso* puede ser tanto el contenido proposicional de la primera afirmación como el acto de habla mismo del primer hablante. En todo caso, la función de *eso* «seems to fall somewhere between anaphora and deixis and to partake of the characteristics of both» [parece encontrarse entre la anáfora y la deixis y compartir las características de ambas] (op. cit., p. 668). Para la categorización de las ocurrencias de la base de datos, no se realizó la distinción entre los dos tipos de deixis textual, ambos casos fueron categorizados en el grado de abstracción bajo.

[120] [el referente de una expresión anafórica de cierta manera se encuentra igualmente "presente" en la situación de enunciación]

[121] [visto desde una perspectiva psicológica, cada uso anafórico de los deícticos presupone una cosa: que el emisor y el receptor *tengan el flujo del habla frente a ellos* y que puedan tener acceso a segmentos hacia delante o hacia atrás]

expuesto. Estas expresiones fóricas (pronombres demostrativos neutros, sujetos tácitos) remiten a:

a) afirmaciones realizadas por el propio hablante: *Yo más que nada, quería dar una idea, porque están ustedes hablando de derechas e izquierdas. Yo creo que ya todo eso murió y lo que o uno es o uno es liberal o no lo es, o uno tiene una idea de cómo se reparten los beneficios o tiene otra idea,* ***eso está clarísimo*** (España, 1992);
b) afirmaciones realizadas por el/la interlocutor/a: *—No, se nota mucho, Aldealba nieva más. Y en Castillejo casi nunca nieva. Nieva poco. —Sí, pues e* ***eso es claro*** (España, 1991).

Por último, entre las ocurrencias de abstracción baja, se encuentra lo que se denomina aquí contextos de «interacción explicitada»: en ellos, se realiza un anclaje en el *hic et nunc* de los interlocutores al centrar la atención en los participantes del intercambio. Puesto que las predicaciones monologales no se distinguen fácilmente de las dialogales,[122] se definieron ciertas marcas textuales que concretizan la interacción en el enunciado. Se tienen en cuenta las ocurrencias de *ser claro* y *estar claro*:

a) acompañadas por adverbios de negación o de afirmación,[123] marcas de aceptación o rechazo del locutor respecto de una afirmación del interlocutor: *—tú no vas a elegir el camino de tus padres. Tú está claro que vas. —Sí, está claro que yo elijo mi camino* (España, [s.d.]);
b) que forman parte de preguntas directas o indirectas, o están acompañadas por preguntas confirmatorias,[124] tales como *¿no?*: *tú tienes que aprobar y además con mejores notas. ¿Está claro? Beatriz, ¿está claro?* (España, 1991), *Nosotros no tenemos antecedentes, como ustedes, de participación en gobiernos al margen del orden constitucional. No sé si soy claro* (Argentina, 1998), *Porque a veces piensas la frase famosa de Monseñor*

[122] Al fin y al cabo, toda toma de palabra entra en relación intertextual con lo que ha sido expresado anteriormente (Kristeva, 1967).
[123] Según Flesch (1950), los adverbios de negación y de afirmación son *palabras definidas* (*definite words*), marcas de un discurso con un nivel de abstracción poco elevado (§3.1.2.3).
[124] Una pregunta confirmatoria es aquella que está «destinada a corroborar información u opinión, ya sea producida por el hablante acerca de su propia contribución […] O producida por el interlocutor para confirmar si oyó/entendió bien» (Móccero, 2010).

Valdez, Cristian. Las cópulas ser y estar a la luz de enfoques lingüísticos recientes y de la investigación en la enseñanza de segundas lenguas - 2018

Romero que dice: se mata a quien estorba. Es clarísimo en este caso, ¿no? (España, 1990);

c) conjugadas en modo imperativo —lo que corresponde a 4 ocurrencias de *ser claro*—: *seamos claros, muchas veces el usuario no tiene capacidad de pago.* (Chile, 1999).

3.1.2.3.2 Grado de abstracción medio: rememoración, imaginación

En el grado de abstracción medio, se integran las ocurrencias en las que el hablante no comparte las mismas coordenadas espaciotemporales con las entidades sobre las que versa su discurso. Por eso, es necesario recurrir a la memoria a largo plazo. Dos tipos de contextos se incluyen en este grado de abstracción: los que se interpretan como casos de deixis *am Phantasma* y los que presentan marcas de polifonía.

Los casos prototípicos del grado de abstracción medio corresponden a lo que se denomina deixis *am Phantasma*, esto es, una referencia mediada hacia «fully-fledged memories and constructive phantasy» (Bühler, 2011, p. 139).[125] Este concepto es interpretado, en este trabajo, en un sentido amplio para describir las referencias ya sea a un mundo ausente pero susceptible de ser rememorado, ya sea a un mundo fruto de la imaginación. Se toman en cuenta los casos en los que, sin necesidad de recurrir a expresiones deícticas propiamente dichas, «the narrator leads the hearer into the realm of what is absent and can be remembered or into the realm of constructive imagination» (op. cit., p. 141).[126] La marca textual primordial para identificar este grado de abstracción fue la morfología verbal tanto de las cópulas como de los verbos presentes en el cotexto. En el caso de las cópulas, se retuvieron:

a) los tiempos del pasado (pretérito imperfecto, pretérito perfecto simple, pretérito perfecto compuesto): *en el espíritu del legislador **estaba claro** que lo que se buscaba era llegar a esta circunstancia (Argentina, 1998), Estudié suficiente los temas, **fui claro** al trasmitirlos, di los mejores argumentos* (México, [s.d.]), *Estas ideas **han estado claras** desde siempre* (Chile, 1996);
b) el condicional simple y el futuro simple: *es que hay lenguas eso **sería claro**, a determinar y a dar principios* (España, 1991), *yo tengo un tipo de revolución no sé si **será clara** mi revolución, ¿no?* (Venezuela, [s.d.]);

[125] [recuerdos maduros y fantasías constructivas]
[126] [el narrador lleva al oyente al terreno de lo que está ausente y que puede ser recordado o al terreno de la imaginación constructiva]

c) los tiempos del modo subjuntivo: *Ésa es la razón para que el dictamen **sea claro** y esa es la razón para rechazar su procedencia* (México, [s.d.]) ;
d) el infinitivo: *Su función en la democracia debe **ser clara** y concreta: nada menos que velar por la seguridad e integridad del territorio nacional* (Argentina, 1998).

También corresponden a esta categoría las ocurrencias de *ser claro* y *estar claro* que, aún conjugadas en presente, aparecen en un contexto que puede describirse como una rememoración o un caso de imaginación. Son contextos en lo que existen:

a) frases condicionales: *si conmigo yo pensara que habría racismo, pues si yo me colocara en el ayuntamiento y empezara: ¡ya estoy harta!, no sé qué ¡fuera racismo! Está claro que me dirían: ¿esa loca qué hace?* (España, [s.d.]);
b) marcos temporales pasados o futuros: *Es claro, como estábamos en Villa Devoto había bastantes militares allí* (Argentina, [s.d.]).

Por último, también se incluyen dentro del grado de abstracción medio los contextos en los que se verifican marcas de un discurso polifónico, ya que referir palabras de otro implica, de una forma u otra, una rememoración. La polifonía hace referencia a la presencia de una «pluralité de "voix" dans un même énoncé» (Carel & Ducrot, 2009, p. 33).[127] En la concepción original, se toman en cuenta tres parámetros: el contenido, la actitud del locutor respecto de ese contenido y la especificación de un enunciador (op. cit., p. 38). Al categorizar las ocurrencias de la base de datos, se centró la atención esencialmente en el contenido y en la explicitación de un enunciador. Se retuvieron entonces las ocurrencias con:

a) verbos introductorios de discurso referido: *la patronal considera que el texto es muy claro y no requiere ser reescrito en el Congreso* (España, 1997), *Antes Héctor hablaba de que cada vez hay más gente de... que no pertenece a un grupo de riesgo y que no está claro por dónde se han contagiado* (España, 1987);
b) explicitación del enunciador: *la información respecto al Fondo de Contingencias, de Carlos Salinas, es clara y contundente a este respecto*

[127] [pluralidad de "voces" en un mismo enunciado]

Valdez, Cristian. Las cópulas ser y estar a la luz de enfoques lingüísticos recientes y de la investigación en la enseñanza de segundas lenguas - 2018

(México, [s.d.]), *el mensaje de los Doce, del Consejo europeo ha sido claro: "Somos capaces de vivir en paz, somos capaces de crecer, somos capaces de estrechar nuestra unión, y en función de todo ello, somos capaces de progresar hacia el futuro"* (España, 1991).

3.1.2.3.3 Grado de abstracción alto: argumentación, comparación

El grado de abstracción alto se caracteriza por un desprendimiento respecto de la realidad concreta, ya que en él se opera fundamentalmente con conceptos abstractos.[128] En este tipo de contextos, como lo indica Zwaan (2014, p. 233), se activan relativamente pocas referencias deícticas. Es decir, no son definitorias las referencias a los objetos, los participantes y las acciones presentes en la situación de comunicación. Para categorizar las ocurrencias de la base de datos, se consideraron dos tipos de intervenciones: las argumentaciones y las comparaciones.

En primer lugar, el grado de abstracción alto agrupa argumentaciones que se manifiestan en razonamientos lógicos o en la presentación de un punto de vista. Las marcas textuales consideradas fueron entonces:

a) los verbos de opinión: *Hombre, mire usted, yo creo que a estas alturas de la película, está claro que los servicios públicos deben de ser públicos, tanto la sanidad como el transporte, e-te-ce* (España, 1991), *Me parece que la situación es extremadamente clara y no avanza hacia ninguno de ellos la posibilidad de que hoy resolvamos* (Argentina, 1998);
b) los modalizadores tales como *desde mi punto de vista*, *para mí*: *desde mi punto de vista y nuestro punto de vista, los textos son bastante claros* (España, 1991), *A mi modo de ver, frente al objetivo del proyecto, es más clara la proposición de la Comisión que presido* (Chile, 1996);
c) los conectores lógicos: *el tema de la Argentina como aliado extra Otán ha sido explicado acabadamente en este recinto. Por lo tanto, está muy claro qué significa. El hecho de que no se lo comparta no significa que no se lo haya explicado. Por consiguiente, no se puede decir que no se sabe qué significa* (Argentina, 1998).

[128] Según el enfoque de la doble codificación ([*dual coding approach*] Paivio, 1986), las palabras abstractas derivan su significado de la interconexión con otros conceptos que pertenecen a un sistema verbal, lingüístico. En cambio, las palabras concretas son referencialmente significativas y se relacionan con un sistema no verbal basado en imágenes. La frontera entre los sistemas verbal y no verbal no es tajante, ya que ambos funcionan en coordinación (Paivio, 2014).

En segundo lugar, se consideran igualmente contextos de abstracción alta aquellos en los que se comparan dos entidades; y esto por dos razones. Por un lado, en el marco de la gramática cognitiva, la comparación es una operación conceptual básica que se aplica a todos los dominios de la experiencia y que permite el surgimiento de conceptos de alta «complejidad organizacional» (Langacker, 2000a, p. 21). Esta complejidad es aun mayor cuando no se trata de objetos discretos propiamente dichos. Se incluyen, entonces, dentro del grado de abstracción alto, los casos: (i) en los que se comparan dos conceptos abstractos, (ii) en los que como mínimo una de las entidades comparadas no se encuentra presente en la situación de comunicación. Por otro lado, la comparación ha sido relacionada en otros trabajos con la facultad de establecer juicios: Kant describe el juicio como un tipo de comparación; para Husserl, un juicio es una comparación entre dos términos (cf. Croft & Cruse, 2004, p. 54). Por ello, se considera que esta operación suscita la expresión de un punto de vista, lo que se emparenta con las argumentaciones descritas más arriba en esta sección.

Para categorizar las ocurrencias de la base de datos, se interpretó la comparación en un sentido estricto.[129] Esto es, la puesta en relación de dos entidades diferentes para establecer similitudes y/o diferencias, lo que se concretiza, en su forma explícita, por medio de adverbios. Entonces, la comparaciónpuede ser:

a) Explícita (presencia de adverbios de comparación): *Por ello, considero que es <u>más</u> clara y franca la modalidad de la Comisión de Salud, que directamente dice que la Isapre puede hacer lo que la de Hacienda subrepticiamente la deja hacer* (Chile, 1999);
b) Implícita: *Señor presidente, está claro que este <u>artículo seis</u>, correspondiente al cinco del dictamen, es una repetición del <u>artículo cinco</u> de la ley diecisiete mil quinientos veinte* (Argentina, 1998).

***

Con el objetivo de asegurar la fiabilidad, la categorización de las ocurrencias según el grado de abstracción del contexto se apoya en las marcas textuales concretas descritas más arriba en esta sección. Esta operacionalización toma como punto de partida diferentes postulados teóricos. Las categorías, sin embargo, no se definen a través de características

[129] Croft y Cruse (2004, pp. 54-58) describen tres operaciones de conceptualización que se enmarcan dentro de la comparación/juicio —la categorización, la metáfora y la organización figura/fondo— que no se consideraron, en cuanto tal, para la categorización de las ocurrencias.

necesarias y suficientes, por lo que en algunos casos es posible la oscilación entre dos interpretaciones.

Uno de los tipos de dificultades tiene que ver con las ocurrencias en las que dos interpretaciones son concurrentes, aun cuando se registra la presencia de marcas textuales de uno de los grados de abstracción. Esto se verifica en el ejemplo (22).

(22) *—Pero y todo el mundo entiende de fútbol. —No. —¿Quién no entiende aquí? —Bueno, sí, está claro que aquí entiende todo el mundo. ¿Verdad? Todos somos entrenadores y y futbolistas.* (España, 1991)

La presencia del adverbio deíctico *aquí* y de la pregunta confirmatoria *¿Verdad?* ubican esta ocurrencia dentro del grado de abstracción bajo. Sin embargo, la intervención se basa en el razonamiento lógico siguiente: los entrenadores y los futbolistas entienden de fútbol; en la situación de comunicación hay solo entrenadores y futbolistas; luego, todas las personas presentes entienden de fútbol. La aserción parte entonces de conocimiento general y del razonamiento, lo que relaciona esta ocurrencia con el grado de abstracción alto. Para este tipo de casos, se decidió tener en cuenta las marcas textuales concretas, sobre todo cuando estas se encuentran a proximidad de las construcciones *ser claro* y *estar claro*, como en el ejemplo citado. Los criterios de operacionalización de los grados de abstracción hacen entonces que el ejemplo (22) corresponda al grado de abstracción bajo.

El segundo tipo de dificultades agrupa las ocurrencias en la que existe copresencia de marcas textuales correspondientes a dos niveles diferentes. Es el caso del ejemplo (23).

(23) *Es claro, como estábamos en Villa Devoto había bastantes militares allí, porque para ir a Campo de Mayo les quedaba relativamente cerca, ¿no?* (Argentina, [s.d.])

En (23), se define un marco temporal pasado a través de la presencia de numerosos verbos conjugados en pretérito imperfecto (*estábamos, había, quedaba*). Esto corresponde a la definición que se ha construido del grado de abstracción medio. Al mismo tiempo, al final de la intervención, se encuentra una pregunta confirmatoria —marca del grado de abstracción bajo—. Dicho de otro modo, en una misma intervención, pueden aparecer marcas correspondientes a diferentes grados de abstracción, lo que pone de manifiesto que la realidad discursiva escapa a categorizaciones tajantes. Esta complejidad es todavía mayor en el discurso oral, cuya reorganización es permanente: no es raro el cambio de perspectiva en la presentación de la información. En el caso preciso de este trabajo, se decidió tener en cuenta el tipo de marca textual predominante en cada ocurrencia.

Entonces, el ejemplo (23) corresponde a un grado de abstracción medio debido a la mayor cantidad de marcas correspondientes a este grado.

El análisis de las ocurrencias auténticas de la base de datos cuestiona, como puede verse, la definición de los grados de abstracción. Ciertas ocurrencias, tales como los ejemplos (22) y (23), muestran que la categorización no es simple ni se basa en una única variable. Lejos de ser un aspecto negativo, esto obliga a considerar de manera amplia el co(n)texto de aparición de las construcciones *ser claro* y *estar claro*: mientras más difícil sea la categorización de una ocurrencia, más información contextual deberá recabarse.[130]

3.2 Herramientas conceptuales e hipótesis

Las herramientas teóricas empleadas a lo largo de este trabajo son numerosas. Existen, sin embargo, cuatro nociones esenciales para la formulación de las hipótesis y el análisis de la base de datos. Por un lado, se tiene en cuenta la polisemia y la evidencialidad asociadas a *claro* (Freites Barros, 2006; Gras, 2002; Maldonado, 2010; Martín Zorraquino & Portolés, 1999). Por el otro, se hace referencia a conceptos presentados más arriba (§2.4): la visión experiencial suscitada por *estar* (Andrade, 1919; Delbecque, 2000; Fogsgaard, 2000) y la categorización operada por *ser* (Andrade, 1919; Delbecque, 2000; Franco & Steinmetz, 1983).

Las dos primeras partes de esta sección presentan las diferentes herramientas conceptuales (§3.2.1 y §3.2.2); la tercera (§3.2.3), las hipótesis de trabajo.

3.2.1 *Claro*: polisemia y evidencialidad

El adjetivo *claro* se caracteriza no solo por la polisemia que le es inherente, sino también por sus valores evidenciales. En las próximas secciones, se analiza cada una de estas dimensiones.

3.2.1.1 Polisemia y redes semánticas radiales

La polisemia es el fenómeno que concierne a los casos en los que una unidad lingüística se relaciona con varios significados (Crystal, 2008, p. 373; Dubois et al., 2002, p. 369; Evans, 2007, p. 163). En este contexto, una de las cuestiones esenciales consiste en

[130] Como se ha visto (§3.1.2.2), las ocurrencias fueron normalizadas respecto de su extensión a fin de garantizar un tratamiento más homogéneo en cuanto a la cantidad de marcas textuales presentes.

Valdez, Cristian. Las cópulas ser y estar a la luz de enfoques lingüísticos recientes y de la investigación en la enseñanza de segundas lenguas - 2018

la oposición que se establece generalmente entre polisemia y homonimia, esto es, la distinción entre una unidad con diferentes significados y dos o más unidades que poseen la misma forma fonológica (homófonos) o gráfica (homógrafos). Para establecer dicha frontera, se ha propuesto tomar en cuenta diferentes aspectos,[131] entre los que se encuentra por ejemplo la etimología de los lexemas: los antecedentes de dos formas homónimas deberían ser distintos (cf. Crystal, 2008, p. 374). Sin embargo, no parece existir un criterio que funcione de manera infalible (cf. Dubois et al., 2002, p. 370).

En el marco de la Lingüística Cognitiva, la atención se focaliza no tanto en la forma (cómo se pronuncian o escriben los lexemas), sino más bien en la relación semántica que puede establecerse entre los diferentes significados asociados a una misma unidad léxica (Valenzuela, Ibarretxe-Antuñano, & Hilferty, 2012, p. 62). Así, generalmente se adoptan tres postulados (op. cit., p. 63):

a) de acuerdo con los trabajos fundadores de Brugman y Lakoff publicados en los años '80, los diferentes significados de un lexema polisémico se organizan en *redes radiales* (*radial network*) (cf. Geeraerts, 2009, p. 193). A partir de un significado central prototípico, se establecen una serie de enlaces semánticos tanto entre aquellos que son menos centrales y el prototipo como entre los significados periféricos entre ellos. Estas relaciones se fundamentan en la *semejanza de familia* entre los miembros que componen la categoría (Ibarretxe-Antuñano & Valenzuela, 2012, p. 63). En definitiva, una unidad polisémica corresponde a una categoría radial de sentidos (Brugman & Lakoff, 2006, p. 109). Se trata así de una extrapolación del modelo del prototipo al estudio de la polisemia (Geeraerts, 2009, p. 193);
b) se establece una relación de similaridad (literal o figurada) entre los diferentes significados de una unidad léxica polisémica (Geeraerts, 2009, p. 194). La organización se basa en procesos cognitivos generales como la metáfora o la metonimia. Dichos mecanismos corresponden a una fuente de polisemia, la cual surge cuando ciertos empleos metonímicos o metafóricos de un lexema se afianzan en el uso, hasta tal punto de volverse convencionales (Langacker, 2013, p. 70);

[131] Para una descripción de algunos de los criterios empleados para distinguir la polisemia, véase Geeraerts (2009, pp. 197-199) y Lewandowska-Tomaszczyk (2007, pp. 141-144).

c) los enlaces entre los miembros de la categoría no son arbitrarios, sino que están motivados (Brugman & Lakoff, 2006, p. 110). Los diferentes significados no surgen al azar, existe una base conceptual que indica las características compartidas (Ibarretxe-Antuñano & Valenzuela, 2012, p. 63). Esto no implica que pueda preverse la evolución de una unidad léxica, sino que tomando en cuenta los procesos implicados en el establecimiento de los enlaces (p. ej., la metáfora y la metonimia), es posible comprender porqué una unidad en particular se relaciona con determinados sentidos (Brugman & Lakoff, 2006, p. 131).

En cuanto al lexema *claro*, tanto en los trabajos lexicográficos como en los estudios en semántica, se acepta que su prototipo tiene que ver con «la presencia de luz en contraste con la oscuridad» (Maldonado, 2010, p. 69). De hecho, tanto en el *Diccionario de la Real Academia Española* (DRAE) como en el *Diccionario Clave, Diccionario de uso del español actual* (DUEA)[132] esta es la primera acepción que se recoge:

- Que tiene abundante luz. *Una clara mañana* [DRAE];
- Que tiene luz o mucha luz. *Estas habitaciones son las más claras de toda la casa* [DUEA].

A partir de este núcleo semántico, por metaforización, este adjetivo adopta significados tan variados como los que se presentan a continuación:[133]

- Dicho del cielo, del tiempo, del día o de la noche: Despejado y sin nubes [DRAE];
- Dicho de un color o de un tono: Que tiende al blanco, o se le acerca más que otro de su misma clase. *Azul claro* [DRAE];
- Transparente y limpio. *Agua clara. Cristal claro* [DRAE];
- Libre de obstáculos. *Desde allí, la vista era clara* [DRAE];
- Que se percibe o se distingue bien. *Pronunciación clara* [DRAE] / Que se manifiesta, se percibe o se comprende perfectamente. *Está claro que intenta timarte* [DUEA];
- Inteligible, fácil de comprender. *Lenguaje claro. Filósofo claro* [DRAE];

[132] Ambos diccionarios fueron consultados en su versión electrónica accesible en las siguientes direcciones: http://clave.smdiccionarios.com/app.php, para el *Diccionario Clave*; http://dle.rae.es/?w=diccionario, para el *Diccionario de la Real Academia Española*. Fecha de consulta: febrero de 2017.

[133] En esta lista, se incluyen únicamente los usos adjetivales de *claro*. Se dejan entonces de lado los contextos en los que aparece como sustantivo, como adverbio o dentro de una locución. Se toman como referencia las acepciones indicadas en el DRAE y se añaden las acepciones y la información del DUEA que no se repite.

- Evidente, que no deja lugar a duda o incertidumbre. *Un claro compromiso con la paz* [DRAE];
- Dicho de una persona: Sincera y directa en sus manifestaciones. *Me gusta la gente clara.* [DRAE] / Que se explica de esta forma. *Ha sido muy clara en sus críticas* [DUEA];
- Expresado sin reservas, francamente. *Me dijo cuatro cosas muy claras* [DRAE];
- Perspicaz, agudo. *Tiene una mente muy clara* [DRAE] / Referido esp. a la mente o a las ideas, ordenadas, seguras o precisas. *Tiene las ideas muy claras y sabe bien lo que quiere* [DUEA];
- Dicho de una cosa que es mezcla de varios ingredientes: Poco espesa [DRAE];
- Poco tupido. *Tejido claro. Árboles claros.* [DRAE] / Que está más ensanchado o que tiene más espacios e intermedios de lo normal. *Decidieron comer y descansar cuando llegaran a una zona del monte claro* [DUEA];
- Dicho de un sonido: De timbre agudo —puro y limpio [DUEA]—. *Las voces claras de los niños cantores* [DRAE];
- Dicho de un toro: Que no tiene resabios y acomete francamente y sin repararse [DRAE];
- Dicho de una persona o de su linaje: Ilustre, insigne, honorable. *Claros varones de Castilla* [DRAE];
- Dicho de un caballo: Que al andar aparta los brazos uno de otro, echando las manos hacia fuera, de modo que no puedan cruzarse ni rozarse [DRAE].

Los diferentes sentidos de *claro* que se presentan en la lista anterior responden, en general, a la «evolución conceptual predecible que va de la presencia de luz a la accesibilidad intelectual» (Maldonado, 2010, p. 72) que se resume como sigue: «luminosidad > acceso perceptual sin obstáculos > acceso mental sin obstáculos» (op. cit., p 72). La base semántica prototípica de *claro* se respeta entonces en toda la red semántica que se construye a partir de ella.[134]

En cuanto a los valores evidenciales de *claro*, estos han sido estudiados de manera más extensa en contextos en los que el lexema funciona como marcador del discurso (Freites Barros, 2006; Gras, 2002; Martín Zorraquino & Portolés, 1999). El presente trabajo se propone estudiar más precisamente los valores evidenciales de las construcciones atributivas *ser claro* y *estar claro* —que corresponde igualmente a uno de

[134] Es menos evidente la manera en que se insertan dentro de la red semántica de *claro* las tres últimas acepciones de la lista referida más arriba. En el contexto de la tauromaquia, se focaliza en la base semántica de *claro* la idea de falta de obstáculos: este lexema refiere entonces a un toro que ataca sin reparos. En el caso de *claros varones de Castilla*, es necesario remontarse al origen etimológico de *ilustre* que en latín (*illustris, is, e*) se relaciona ampliamente con la presencia de luz. Por último, dicho de un caballo, *claro* se relaciona con el sentido de algo que tiene más espacio que lo normal (también registrado en la lista presentada); de ahí la idea de brazos que están más separados que la norma. Todas estas hipótesis deben ser evaluadas a la luz de muestras de ocurrencias suficientemente amplias y que incluyan la evolución diacrónica, algo que excede los límites de este trabajo.

los objetivos del estudio de Maldonado (2010)—. Dada la amplia bibliografía sobre la evidencialidad y las diferencias de enfoque para definir este concepto, es necesario delimitar el alcance que se le da en el presente estudio.

3.2.1.2 Evidencialidad, alcance del concepto

En las monografías sobre la evidencialidad, uno de los problemas medulares consiste en determinar si el objeto de estudio corresponde a las formas gramatizadas[135] de la evidencialidad, o si esta debe ser considerada como un dominio semántico general.

En los trabajos tipológicos, como el de L. B. Anderson (1986) o el de Aikhenvald (2004), se analiza por definición un gran número de lenguas; es necesario, entonces, fijar un criterio para delimitar de cierta manera cuáles son las expresiones que se retienen en cada uno de los idiomas. Por esta razón, se opta por la primera de las opciones enunciadas más arriba: considerar solamente las formas gramatizadas de la evidencialidad (Dendale & Van Bogaert, 2012, p. 25). Así, L. B. Anderson (1986, pp. 274-275) centra la atención en los llamados *marcadores de evidencialidad* y enumera cuatro características para definirlos:

a) son aquellos que describen el tipo de justificación que posee la persona que realiza una aserción (op. cit., p. 274);
b) no forman parte de la predicación principal;
c) su significado básico es el evidencial —este último no debe ser inferido pragmáticamente—;
d) se trata de inflexiones, clíticos u otros elementos sintácticos libres.

A excepción del criterio (b), estas ideas se ven reflejadas en el trabajo de Aikhenvald (2004, p. 3) para quien

> [t]o be considered as an evidencial, a morpheme has to have "source of information" as its core meaning; that is, the unmarked, or default interpretation.[136]

[135] En su trabajo, Wachtmeister Bermúdez (2005, p. 31) retoma la distinción entre la «gramatización» y la «gramaticalización». La primera, desde una perspectiva onomasiológica, corresponde a la expresión gramatical de un dominio semántico. La segunda, al proceso que, desde un punto de vista semasiológico, da cuenta de la transformación de una forma léxica en una forma gramatical. Para un análisis crítico de estos conceptos, véase Garachana Camarero (2015).

[136] [para ser considerado como un evidencial, un morfema debe tener la "fuente de información" como su significado principal; es decir, debe ser la interpretación no marcada o por defecto]

Valdez, Cristian. Las cópulas ser y estar a la luz de enfoques lingüísticos recientes y de la investigación en la enseñanza de segundas lenguas - 2018

Los evidenciales constituyen, según este último enfoque, una categoría gramatical (op. cit., p. 1), lo que permite oponer una evidencialidad gramatical a una de tipo léxico. Aquello que se encuentra fuera de la categoría gramatical de la evidencialidad corresponde a *estrategias de evidencialidad* ([*evidentiality strategies*], ibíd., pp. 105, 106–151*)*. Se trata de formas que se relacionan de una u otra manera con la fuente de la información (ibíd., p. 105). Estas estrategias pueden ser de tipo léxico, como las nominalizaciones, o de tipo gramatical, tales como el uso de tiempos verbales con valores evidenciales.[137]

De todos los criterios propuestos por L. B. Anderson (1986), el primero es de tipo conceptual y concuerda con las diferentes definiciones presentadas en otras monografías. Así, más allá de que la terminología empleada sea o no la misma, parece existir un cierto consenso para definir la evidencialidad por medio de la noción de tipo de justificación o también de fuente de la información o evidencia (Boye & Harder, 2009, p. 14).[138] Sin embargo, los criterios restantes generan más controversia, sobre todo cuando la evidencialidad no es estudiada únicamente a través de sus formas gramatizadas.

Según Boye y Harder (2009), la definición de la evidencialidad no puede estar supeditada a la comprensión de otras distinciones, tales como predicación principal/comentario —criterio (b) de L. B. Anderson (1986)—, contenido semántico/inferencia pragmática —criterio (c)—, léxico/gramática —criterio (d)—. La alternativa es entonces considerar la evidencialidad como un *dominio de sustancia funcional-conceptual* ([*functional-conceptual substance domain*] Boye & Harder, 2009, p. 38), esto es, un dominio semántico que se manifiesta en todos los niveles de la lengua en uso y cuya descripción prescinde de las dicotomías mencionadas.

En cuanto a la pertinencia de la distinción predicación principal/comentario, Dendale y Van Bogaert (2012) muestran que la referencia a la fuente de la información no está relegada a ser un comentario tal como lo propone L. B. Anderson (1986), sino que también puede corresponder a la predicación principal. Esto se verifica sobre todo en las llamadas *frases evidenciales* ([*phrases évidentielles*] Dendale & Van Bogaert, 2012, p. 21). En el ejemplo (24), la frase en itálica propone una indicación acerca de la fuente de la información, lo cual constituye la predicación principal:

(24) [titre] «Nkunda veut des négociations directes avec le gouvernement».

[137] Para ejemplos de este tipo de contextos en español, véase Wachtmeister Bermúdez (2008).
[138] Para conocer las diferentes variantes terminológicas que corresponden a la noción de tipo de justificación de L. B. Anderson (1986), véase Dendale y Van Bogaert (2012, pp. 14-15).

C'est Bertrand Bisimwa, porte-parole du mouvement de Laurent Nkunda, qui l'a dit. (citado en Dendale & Van Bogaert, 2012, p. 21).

Este tipo de frases posee dos características. Por un lado, presenta un verbo que indica de qué manera se ha accedido a la información —en el ejemplo, el verbo *dire* 'decir'—. Por otro, se registra una expresión anafórica que relaciona la frase evidencial con información presentada anteriormente —en el ejemplo, el pronombre *l'* 'lo'—. Estas características se verifican en francés en otros ejemplos forjados, tales como *je l'ai vu de mes propres yeux* 'lo vi con mis propios ojos' (Dendale & Van Bogaert, 2012, p. 21).

Las frases evidenciales no pueden considerarse como marcadores de evidencialidad puesto que no respetan el criterio (b) —ni tampoco el (d)— de la definición de L. B. Anderson (1986) presentada más arriba. Sin embargo, según las ideas expuestas, la distinción entre predicación principal y comentario no es pertinente a la hora de considerar la evidencialidad como un dominio semántico generalizado.[139] En este mismo orden de ideas, tampoco se retienen las otras dos dicotomías propuestas en la definición de L. B. Anderson (1986): las distinciones entre significado básico e inferencia pragmática —criterio (c)— y entre léxico y gramática —criterio (d)—. Basándose en análisis de tipo diacrónico, Boye y Harder (2009) muestran que estas dicotomías son inadecuadas al estudiar un ámbito como el de la evidencialidad. Por un lado, según los autores, es arbitrario establecer una división entre elementos léxicos y gramaticales: tipológicamente, los verbos del tipo *ver* o de *pensar* pueden evolucionar tanto en partículas gramaticales como en adverbios léxicos; en algunos casos, los dos procesos son simultáneos (op. cit., p. 18-21). Entonces, para el caso particular de la evidencialidad, la separación entre léxico y gramática responde a una decisión teórica que no se verifica necesariamente al analizar datos empíricos en diacronía. Por otro lado, tampoco es útil tener en cuenta la distinción entre significado semántico —codificado lingüísticamente— y significado pragmático (ibíd., p. 29-30). En numerosos casos, un valor percibido inicialmente como implicatura pragmática se convencionaliza y entra a formar parte del código lingüístico.[140] De hecho,

[139] La distinción entre predicación principal y comentario es problemática incluso entre los trabajos que estudian la evidencialidad en sus formas gramatizadas. Una manera de distinguir entre la predicación principal y la secundaria es verificar su *direccionabilidad* ([*addressability*] Boye & Harder, 2007): la predicación principal puede ser preguntada, no así la información secundaria. Sin embargo, según Aikhenvald (2004), en el caso particular del Wanka Quechua, una lengua con marcadores de evidencialidad, estos últimos pueden ser preguntados.

[140] Uno de estos casos, no exento de debate, concierne la relación que se establece entre el aspecto perfectivo y un modo de acceso a la información de tipo inferencial (§3.2.1.4). Según Aikhenvald (2004, p. 279), esta relación es de tipo semántica y surge como resultado de la evolución que se resume en las siguientes etapas:

Aikhenvald (2004, p. 276) reconoce que las llamadas estrategias de evidencialidad pueden evolucionar hacia una evidencialidad de tipo gramatical, cuyo significado principal concierne a la fuente de la información. Boye y Harder (2009) cuestionan entonces el hecho de restringir la evidencialidad y describirla únicamente como un fenómeno semántico, codificado lingüísticamente, cuando, en realidad, esta última se manifiesta en todos los niveles de la lengua en uso.

Teniendo en cuenta este panorama general, en algunos estudios se propone establecer, para cada caso particular, una definición contextualizada de la evidencialidad. Esto es, el alcance de este concepto está determinado tanto por el objeto de estudio como por las bases teóricas sobre las que se asienta la reflexión general (Boye & Harder, 2009; Dendale & Van Bogaert, 2012). De esta manera, la evidencialidad se convierte en una verdadera herramienta teórica susceptible de ser adaptada a la realidad concreta de cada investigación.

Dadas las bases teóricas que fundamentan este trabajo, se da primacía al criterio conceptual a la hora de definir la evidencialidad. Además, este ese el único criterio que genera consenso en la comunidad científica. En la presente investigación, la evidencialidad se interpreta entonces como el dominio semántico que se relaciona con el tipo de evidencia que fundamenta una afirmación. Esta definición descarta las restricciones de los tres criterios restantes propuestos por L. B. Anderson (1986); respeta entonces las ideas de Boye et Harder (2009).

Quedan, sin embargo, cuestiones por tratar en cuanto a la especificidad de la evidencialidad; sobre todo, su relación con otros dominios semánticos tales como el de la modalidad epistémica.

3.2.1.3 Evidencialidad y modalidad epistémica

Según se ha presentado en la sección previa, la evidencialidad no se define de la misma manera en todos los trabajos, pero existe una zona de consenso: la referencia a un criterio conceptual en la definición. Sin embargo, la discrepancia entre los enfoques se

(i) resultados de una acción o estado, o una acción o estado mismo que se consideran relevantes para el momento de habla, (ii) inferencia basada en rastros visibles, suposición o rumores, (iii) significado general que no tiene que ver con información experiencial. En cambio, según Boye y Harder (2009), la relación entre aspecto perfectivo e inferencia es de tipo pragmática más que semántica. Para estos últimos investigadores, la evolución descrita por Aikhenvald (2004) responde al fenómeno llamado «"conventionalization" or "semanticization of implicature" (e.g. Hopper and Traugott 1993)» ["convencionalización" o "semantización de una implicatura"] (Boye & Harder, 2009, p. 30).

cristaliza aun más en la manera en que se describe el vínculo entre la evidencialidad y la modalidad epistémica.[141]

De acuerdo con Cornillie (2009), en la literatura especializada, la relación que se describe entre evidencialidad y modalidad epistémica puede corresponder a dos tipos: ora una inclusión, ora un solapamiento parcial. En el primer caso, la inclusión puede darse en ambos sentidos: ya sea la evidencialidad presupone la modalidad epistémica, ya sea se trata de la situación inversa. Por ejemplo, Chafe (1986, p. 271) interpreta la evidencialidad en un sentido amplio como «any linguistic expression of attitudes toward knowledge»;[142] la modalidad epistémica estaría contenida entonces en el dominio de la evidencialidad. En el caso del solapamiento parcial, se propone una relación directa entre algunos tipos particulares de evidencialidad y de modalidad epistémica. Es posible citar el trabajo de Auwera y Plungian (1998, pp. 85-86) donde se sostine que el compromiso epistémico elevado, la *necesidad* (*necessity*), se superpone con la *evidencia basada en inferencia* (*inferential evidentiality*). Esto presupone entonces que la información *transmitida* ([*hearsay*] Chafe, 1986) se relaciona con el compromiso epistémico bajo.

Sin embargo, establecer relaciones fijas entre evidencialidad y modalidad epistémica presenta ciertas limitaciones. Cornillie (2007, 2009), a través del estudio de las construcciones *parece que* y *parecer* + *infinitivo* en contexto, ha demostrado que la evidencia basada en inferencias no se relaciona necesariamente con un compromiso epistémico elevado. Considérense los ejemplos (25) y (26).

(25) *...y la música pervierte en la misma forma como un vocabulario vulgar. Exactamente, es lo mismo.*

Enc. – Sí. Es que em... la gente parece tener miedo al enfrentar esos poderes de la televisión... (citado en Cornillie, 2007, p. 25)

(26) *Y ahora, después, conociendo los entretelones del asunto, ... hubo que tener una explicación del problema porque parece que el secretario general le quiso hacer favores a*

---

[141] De una manera amplia, la modalidad hace referencia a la actitud del hablante (*modus*) respecto del contenido de su enunciado (*dictum*) (Benveniste, 1974, p. 85; RAE & ASELE, 2009, p. 73; Riegel, Pellat, & Rioul, 2009, p. 975). La noción de *actitud* presente en la definición suscita, sin embargo, interpretaciones variadas y no está exenta de debate. Por ello, suele restringirse el alcance de la modalidad al considerar subcategorías como la modalidad deóntica y la modalidad epistémica. La primera se relaciona con una posibilidad o una necesidad de hacer algo; la segunda, con la posibilidad o la necesidad de que una proposición sea verdadera (Barbet & de Saussure, 2012, p. 4). Recientement, se ha propuesto también la interpretar la modalidad como una *macrocategoría* ([*super-category*] Cornillie & Pietrandrea, 2012, p. 2110), es decir, integrar la evidencialidad, junto con la modalidad epistémica y deóntica, dentro de un concepto más abarcador. Para un análisis más exhaustivo del concepto de modalidad, véase, por ejemplo, Gosselin (2010, pp. 5-55).

[142] [cualquier expresión lingüística respecto de actitudes hacia el conocimiento]

Valdez, Cristian. Las cópulas ser y estar a la luz de enfoques lingüísticos recientes y de la investigación en la enseñanza de segundas lenguas - 2018

una dama y la eligió de secretaria y trabajaba poco en secretaría; en cambio se dedicaba a otras cosas. (citado en Cornillie, 2007, p. 26)

En (25), se trata de una inferencia que toma como punto de partida el conocimiento que posee el locutor. Tres pruebas permiten afirmar esto (Cornillie, 2007, pp. 25-36). La frase *la gente parece tener miedo* es: (i) incompatible con *pero yo no lo veo así*, que supone que la información precedente no es de primera mano; (ii) incompatible con la intervención *¿quién lo dice?* de un posible interlocutor, que supone información transmitida en la afirmación del locutor; (iii) compatible con la intervención *¿tú crees?* de un posible interlocutor, que subraya que la información precedente se relaciona directamente con el locutor. En (26), en cambio, la frase *parece que el secretario general le quiso hacer favores a una dama* es compatible con las tres secuencias citadas anteriormente. En resumen,

> the evidential basis of *parecer* + infinitive is restricted to inference, whereas *parece que* has two possible modes of knowing, namely inference and hearsay (Cornillie, 2009, p. 52).[143]

Ahora bien, en la literatura específica, estas construcciones son descritas igualmente de manera diferencial en cuanto al compromiso epistémico que vehiculan. Fernández Leborans (1999), por ejemplo, relaciona *parecer* + *infinitivo* con un bajo compromiso epistémico, mientras que a *parece que* se le adjudica un alto compromiso epistémico. Al poner en paralelo los estudios citados, se puede concluir que *parecer* + *infinitivo* es una construcción basada en evidencia directa (inferencia) con la que el locutor expresa un bajo compromiso epistémico. Por su parte, el empleo de *parece que* puede suponer tanto una inferencia como una evidencia indirecta, pero establece un compromiso epistémico elevado. Esta descripción contradice la relación presentada más arriba entre evidencialidad y modalidad epistémica (Auwera & Plungian, 1998); se verifica así que la relación entre «marcación evidencial» y «grado de compromiso» no es fija (Wachtmeister Bermúdez, 2005, p. 21).

Siguiendo este tipo de reflexión, se ha propuesto distinguir claramente la modalidad epistémica de la evidencialidad. Desde una perspectiva tipológica, Aikhenvald (2004, p. 186) afirma que

[143] [la base evidencial de *parecer* + infinitivo se restringe a la inferencia, mientras que *parece que* tiene dos modos posibles de conocimiento, a saber, la inferencia y el rumor]

> [e]videntials are part of the linguistic encoding of epistemology in the sense of how one knows what one knows, but they are not part of the linguistic encoding of probability and possibility (or 'epistemic modalities' which reflect the degree of certainty the speaker has).[144]

La evidencialidad y la modalidad epistémica se relacionan entonces con dominios distintos. La primera concierne a la manera en que se obtiene el conocimiento. La segunda, la *certeza* (*certainty*), el grado de seguridad que posee el locutor al afirmar algo y, por extensión, la fiabilidad que le confiere a lo que está diciendo.

Para Cornillie (2009), es justamente la noción de fiabilidad —el carácter compartido o no compartido de la evidencia— la que se encuentra al origen de la confusión entre la evidencialidad y la modalidad epistémica. El autor propone entonces distinguir la fiabilidad de la evidencia —que forma parte de la modalidad epistémica— de los modos de acceso a la evidencia —la evidencialidad—. En resumen,

> the shared or non-shared status of the evidence, which differs from the modes of knowing, can be more or less reliable (op.cit., p. 59).[145]

En el próximo apartado, se describen de manera más extensa los diferentes modos de conocimiento relacionados con el dominio semántico de la evidencialidad.

3.2.1.4 Fuentes de información y modos de conocimiento

De las secciones previas, se desprende que los estudios sobre la evidencialidad son numerosos y variados. Esta multiplicidad se manifiesta igualmente en la manera en que se describen los diferentes sistemas de evidencialidad. En esta sección, el objetivo no es realizar un recorrido histórico exhaustivo de las diferentes clasificaciones propuestas. Más bien, se procura proponer un panorama terminológico general para definir precisamente las nociones que se emplean en el cuerpo de este trabajo.

En los estudios de corte tipológico, por definición, las categorías que se establecen son evaluadas a la luz de numerosas lenguas naturales. La clasificación de los tipos de evidencialidad no corresponde entonces a una lengua en particular, sino que integra la mayor cantidad posible de situaciones. Esto sucede, por ejemplo, en la monografía de Aikhenvald (2004, pp. 63-64) quien determina 6 tipos diferentes de *fuentes de información*

---

[144] [los evidenciales forman parte de la codificación lingüística de la epistemología en el sentido de cómo uno sabe lo que sabe, pero no forman parte de la codificación lingüística de la probabilidad y de la posibilidad (o 'modalidades epistémicas', las cuales reflejan el grado de certeza que tiene el hablante)].

[145] [el estatus compartido o no compartido de la evidencia, lo cual difiere de los modos de conocimiento, puede ser más o menos fiable]

(*information sources*): visual, sensorial no visual, inferencia, suposición, transmisión, cita.[146] Los dos primeros pueden describirse igualmente por medio de la terminología de Plungian (2001) como casos de *evidencia directa* (*direct evidence*). Se engloban los casos en los que la información se adquiere a través de la vista o de cualquiera de los otros sentidos —la audición, el olfato y, en algunos casos, el tacto—. La inferencia y la suposición son casos de *evidencia razonada* ([*reflected evidence*] Plungian, 2001). La diferencia se encuentra en que la inferencia se basa en resultados, o en evidencia visible o tangible, mientras que la suposición se fundamenta en «logical reasoning, assumption, or simply general knowledge» (Aikhenvald, 2004, p. 63).[147] Por último, la transmisión y la cita son tipos de *evidencia mediada* ([*mediated evidence*] Plungian, 2001). Se distinguen por la presencia de una referencia explícita a la fuente citada —cita— o en la ausencia de esta explicitación —transmisión—.

Por supuesto, las categorías descritas no son igualmente pertinentes para describir todas las lenguas naturales con sistemas evidenciales gramatizados (§3.2.1.2): las oposiciones no se actualizan de la misma manera. En algunos casos, no se distingue la cita de la transmisión; en otros, la inferencia y la suposición se manifiestan a través de un mismo marcador evidencial. Aikhenvald (2004, p. 65) describe 13 casos diferentes, según la cantidad de tipos de fuentes de información que se especifiquen y las diferentes combinaciones posibles.

En el caso particular del español, según Wachtmeister Bermúdez (2005, p. 55), la descripción que mejor se adapta no es ninguna de las citadas anteriormente, sino la propuesta por Willett (1988). Este último categoriza de manera diferente los tipos de evidencialidad. La oposición básica corresponde a la manera en que se accede a la evidencia, es decir, el modo de acceso al conocimiento (Figura 6).

[146] Para la traducción de los términos correspondientes a los tipos de evidencialidad empleados por Aikhenvald (2004), se sigue la propuesta de Wachtmeister Bermúdez (2005, p. 9). Más adelante, se preferirá el término *razonamiento* al de *suposición*; se considera que la oposición inferencia/razonamiento es intuitivamente más comprensible. Esta dicotomía aparece ya en la traducción del trabajo de Willett (1988), donde la evidencia indirecta inferida puede ser de dos tipos: inferencia o razonamiento (Wachtmeister Bermúdez, 2005, p. 6).

[147] [razonamiento lógico, suposición o simplemente conocimiento general]

Valdez, Cristian. Las cópulas ser y estar a la luz de enfoques lingüísticos recientes y de la investigación en la enseñanza de segundas lenguas - 2018

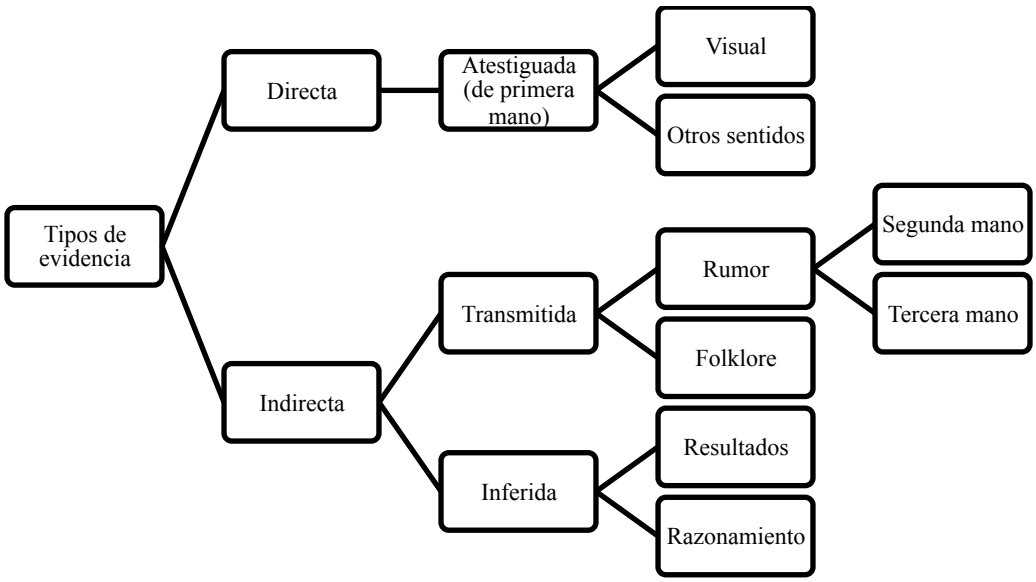


Figura 6. Tipos de evidencia (adaptado de Willett, 1988, p. 57)

Otros trabajos (Plungian, 2001; Wachtmeister Bermúdez, 2005) han completado la propuesta de Willet (1988) añadiendo una categoría adicional de evidencia directa: la evidencia endofórica (cf. Tournadre, 1996) que corresponde *grosso modo* a las sensaciones internas del locutor, tales como en *tengo hambre*. A pesar de estos cambios, se sigue tomando como referencia el modelo de Willet en los estudios que recurren al concepto de evidencialidad.[148]

En todos los modelos presentados hasta ahora, se presuponen límites precisos entre categorías mutuamente excluyentes (cf. Wachtmeister Bermúdez, 2005, pp. 9-15). No se deja lugar a la posibilidad de establecer una relación menos estricta entre los diferentes tipos de evidencialidad. Una manera de subsanar esta limitación corresponde a recurrir a un modelo diferente de la categorización humana y considerar así los efectos de prototipicidad que la caracterizan (§3.2.2.1). Para describir el dominio evidencial, Wachtmeister Bermúdez (op. cit.) propone tener en cuenta tres dimensiones, concebidas como continuos interrelacionados: el modo de acceso a la información, cuyos polos opuestos son el modo cognitivo y el modo sensorial; la fuente de la información, que puede ser personal o ajena; y el acceso a la información que se extiende del extremo privativo al universal. Esta propuesta permite tener en cuenta, por ejemplo, que la evidencia sensorial y la inferencia no son categorías cerradas, sino que se encuentran dentro del mismo continuo. La primera corresponde al prototipo de un modo de conocimiento sensorial; la segunda, al de un modo cognitivo. Las categorías dejan de ser excluyentes y puede reconocerse que

[148] Véase, por ejemplo, el diagrama presentado en Escandell Vidal (2010, p. 20).

> [s]iempre hay, en mayor o menor grado, un procesamiento cognitivo de las sensaciones visuales o auditivas y, por otro lado, las inferencias por lo general se sacan a partir de estímulos sensoriales (Wachtmeister Bermúdez, 2005, p. 9).

La propuesta de Wachtmeister Bermúdez (op. cit.) toma como punto de partida una concepción de la categorización que es congruente con el marco teórico del presente trabajo. Sin embargo, la descripción tridimensional de la evidencialidad no se mantiene íntegramente en el presente trabajo. Según las ideas presentadas más arriba (§3.2.1.3), se establece una separación entre la evidencialidad y la modalidad epistémica, y se incluye la fiabilidad de las fuentes de información en el dominio de la segunda. El grado de fiabilidad, como se ha dicho, tiene que ver con el carácter compartido o no compartido de la información y afecta al compromiso epistémico del locutor respecto de sus afirmaciones. Ahora bien, una de las dimensiones propuestas por Wachtmeister Bermúdez (op. cit.) implica el continuo que toma en cuenta el acceso a la información, ya sea privativo o universal, es decir, la fiabilidad de la información. Por esta razón, en la presente investigación, se focaliza la atención en las dos otras dimensiones: el modo de acceso y la fuente de información.

En el cuerpo de su trabajo, Wachtmeister Bermúdez (ibíd.) propone un modelo intermedio de su concepción del dominio evidencial que se toma como referencia para el análisis de las construcciones *ser claro* y *estar claro* presentado más adelante (Capítulo 4).

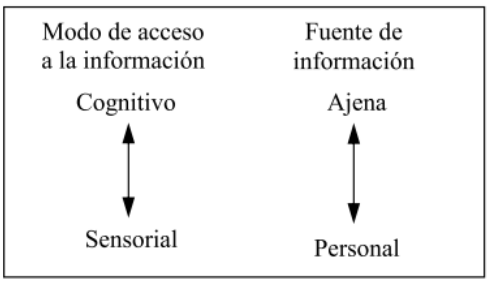


Figura 7. Dominio de la evidencialidad (Wachtmeister Bermúdez, 2005, p. 11)

***

En el presente trabajo, se adopta una definición contextualizada de la evidencialidad, esto es, se tiene en cuenta tanto el marco teórico de la investigación como los objetivos definidos (cf. Boye & Harder, 2009; Dendale & Van Bogaert, 2012). La evidencialidad se interpreta entonces como el dominio semántico que se relaciona con el tipo de evidencia que fundamenta una afirmación. No se incluye en este dominio la referencia a la fiabilidad de las fuentes de información (*pacem* Chafe, 1986), sino que se adhiere a la línea de investigación que preconiza la distinción entre la evidencialidad y la

modalidad epistémica (Aikhenvald, 2004; Cornillie, 2007, 2009). Se reconoce, además, que la evidencialidad puede codificarse de manera léxica y no solo gramatical, que puede constituir la predicación principal o secundaria y que puede comunicarse pragmáticamente; se sigue entonces la propuesta de Boye y Harder (2009), no así la de L. B. Anderson (1986).

3.2.2 Las cópulas *ser* y *estar*

La descripción de las cópulas *ser* y *estar* se ha realizad a partir de los marcos teóricos y las herramientas conceptuales más diversas (Capítulo 2). Si bien todavía subsisten interrogantes sobre la distinción entre estos verbos, hay ciertos conceptos que manifiestan una gran capacidad explicativa: la oposición P-E/P-I, la estructura funcional, la evidencialidad (Leonetti, Pérez-Jiménez, & Gumiel-Molina, 2015, p. 2). En el presente trabajo, se decidió basar el análisis en dos nociones que, si bien no corresponden estrictamente a las que acaban de citarse, se relacionan con ellas. Más precisamente, se hace referencia a la operación de categorización asociada con el verbo *ser* y a la visión experiencial relacionada con *estar*. No se trata de establecer una dicotomía entre los verbos basada en una única dimensión. Si se focaliza la atención en estos dos conceptos es porque se revelan útiles a la hora de describir las ocurrencias de la base de datos analizada. De manera más general, se adhiere a la descripción multidimensional de *ser* y *estar* propuesta por Delbecque (1998, 2000) que se ha presentado más arriba (§2.4).

3.2.2.1 Categorización

Independientemente del enfoque empleado para describir las cópulas, numerosos estudios coinciden en evocar la noción de categorización a la hora de caracterizar el verbo *ser* (entre otros, Delbecque, 2000; Escandell Vidal & Leonetti, 2002; Franco & Steinmetz, 1983; García Márkina, 2013; Leonetti, 1994; Porroche Ballesteros, 1988; Vaño-Cerdá, 1982). Las diferencias entre dichos estudios reside en el lugar que se le da a esta operación en la caracterización global. En algunos casos, la categorización aparece como una característica de los P-I; en otros, se la relaciona con operaciones cognitivas básicas más generales. Es esta segunda línea la que se sigue en el presente trabajo.

En el marco de la Lingüística Cognitiva,

> [t]he act of **categorization** – applying a word, morpheme or construction to a particular experience to be communicated – involves comparison of the

Valdez, Cristian. Las cópulas ser y estar a la luz de enfoques lingüísticos recientes y de la investigación en la enseñanza de segundas lenguas - 2018

> experience in question to prior experiences and judging it to belong to the class of prior experiences to which the linguistic expression has been applied. (Croft & Cruse, 2004, p. 54 [negrita en el original]).[149]

Es necesario precisar que las *clases* a las que se refiere la cita no se interpretan desde una visión clásica, es decir, como un conjunto de condiciones necesarias y suficientes. Se trata más bien de categorías naturales definidas por medio de un prototipo (Rosch, 1973; Rosch & Mervis, 1975).[150] Este último consiste en «a schematic representation of the most salient or central characteristics associated with members of the category in question» (Evans, 2007, p. 175).[151] La pertenencia de un individuo a una categoría no se evalúa entonces de manera binaria —pertenencia o no pertenencia—, sino que la correspondencia entre un individuo particular y el prototipo corresponde a una cuestión de grado, que puede expresarse por un número entre el cero y el uno (Lakoff, 1973, p. 461). En consecuencia, los límites de las categorías no son tajantes, sino más bien difusos (*fuzzy*).[152]

3.2.2.2 Visión experiencial

Postular que el uso de *estar* se relaciona con alguna forma de contacto con el mundo sociofísico no es nada nuevo. Ya Gili Gaya (1980, p. 62) señala que esta cópula se emplea en «los juicios que dependen inmediatamente de nuestra experiencia»: pruebo un café y puedo afirmar *está caliente*; veo cómo ha crecido el hijo de mi hermano y digo *está alto.*

Este tipo de razonamiento ha sido explotado en otros trabajos que ora adoptan la noción misma de *experiencia* (Andrade, 1919; Delbecque, 1998, 2000; Fogsgaard, 2000), ora recurren al concepto más amplio de evidencialidad (Escandell Vidal, 2018; García Márkina, 2013; Roby, 2009).

---

[149] [El acto de **categorización** – aplicar una palabra, morfema o construcción a una experiencia particular que se busca comunicar – implica la comparación de la experiencia en cuestión con experiencias previas y determinar si esta última pertenece a la clase de experiencias previas a las cuales se ha aplicado la expresión lingüística]

[150] Para una descripción más exhaustiva de la teoría del prototipo véase, por ejemplo, Fortis (2010) o Geeraerts (2009, pp. 183-202). Para un análisis de la categorización en términos de *semejanza de familia*, puede consultarse Kleiber (1990). Por otro lado, una reinterpretación en términos de *efectos de prototipicidad* puede encontrarse en Geeraerts (2009).

[151] [una representación esquemática de las características más destacadas o centrales que se asocian a los miembros de la categoría en cuestión]

[152] Una concepción diferente puede encontrarse en Sperber y Wilson (1986). Para estos autores, «[d]ans des nombreux cas, sinon dans tous, ce qui est analysé comme un usage littéral d'un concept flou pourrait plutôt être analysé comme un usage approximatif d'un concept bien défini» [en muchos casos, si no en todos, lo que se analiza como un uso literal de un concepto difuso podría analizarse más bien como un uso aproximativo de un concepto bien definido] (op. cit., p. 20).

En cuanto a la evidencialidad, se ha visto más arriba que corresponde a un dominio semántico que se relaciona con el tipo de evidencia que fundamenta una afirmación (§3.2.1.2). Tales tipos de evidencia son variados y, según la perspectiva que se adopte, forman un sistema más o menos complejo. Una manera de organizarlos es recurrir a la distinción entre el tipo de fuente de información —personal o ajena— y el modo de conocimiento —sensorial o cognitivo— (§3.2.1.4). Dicho de otro modo, el concepto de evidencialidad permite dar cuenta de numerosos usos lingüísticos relacionados con la justificación que se posee a la hora de realizar una declaración.

Sin embargo, en el caso de los estudios sobre *ser* y *estar* que recurren a la noción de evidencialidad, esta última queda limitada exclusivamente a casos de evidencia con una fuente de información personal y un modo de conocimiento sensorial. Es lo que sucede, por ejemplo, en la caracterización que propone Roby (2007, p. 97) quien relaciona *estar* con una *primera experiencia sensorial* (*first sensorial experience*). Este investigador, además, reinterpreta este tipo de evidencia en términos aspectuales:

> [a]s immediate evidence is always linked to the stimulation of one or more of the five senses, predication associated with it is naturally [+Perfective] (Roby, 2009, p. 237).[153]

En las investigaciones que adoptan un enfoque aspectua, suele acotarse todavía más la aplicación del término *evidencial* al tomar en cuenta las características de los adjetivos que intervienen en la construcción copulativa. Por un lado, Gumiel Molina et al. (2015a, p. 994) indican que el *uso evidencial* de *estar* se suscita, sobre todo, con adjetivos evaluativos, que implican la definición de un experimentante implícito (*implicit experiencer*). Esto lleva a los investigadores a considerar diferentes tipos de estándares de comparación para describir el uso tanto de *ser* como de *estar* (§2.2). Por otro lado, para Escandell Vidal (2018), los valores evidenciales de *estar* se actualizan para subsanar una incompatibilidad que surge cuando dicha cópula entra en relación con predicados de individuo (§2.2).

En definitiva, en los estudios citados, para dar cuenta del uso de *estar* en ciertos contextos precisos, se recurre a la noción de evidencialidad, interpretada en el sentido restringido de evidencia sensorial directa (personal).

[153] [como la evidencia directa siempre está vinculada a la estimulación de uno o más de los cinco sentidos, la predicación asociada a ella es naturalmente [+perfectiva]]

En el presente trabajo, también se apela a la noción de evidencialidad. Sin embargo, este concepto se emplea a partir de la definición presentada más arriba (§3.2.1.2). Es decir, se integran diferentes tipos de fuentes de información y modos de conocimiento. Por esto, no se relaciona la evidencialidad exclusivamente con la construcción *estar claro*, sino que también se la evoca en la descripción de ciertos contextos de aparición de *ser claro*.

Para dar cuenta de los casos en los que *estar* se fundamenta en algún tipo de experiencia sensorial o imaginaria, se reserva la expresión *visión experiencial*, relacionada con el valor *experimental* que Delbecque (2000, p. 241) atribuye a tal cópula (§2.4). Más concretamente, se asume que la visión experiencial se relaciona con «percepciones inmediatas y [con] sus representaciones» (Andrade, 1919, p. 22).

3.2.3 Hipótesis

Para el análisis de la base de datos de ocurrencias auténticas de las construcciones *ser claro* y *estar claro* (§3.1), se toma en cuenta el semantismo propio de cada uno de los lexemas que intervienen en la construcción (*ser*, *estar* y *claro*) que se ha presentado más arriba (§3.2). Sin considerar que el significado de las construcciones estudiadas es completamente composicional, es posible definir ciertas hipótesis:

a) debido a la base experiencial sobre la que se fundamenta la cópula *estar*, la construcción *estar claro* se registrará con mayor frecuencia en contextos de evidencia directa (sensorial), así como en contextos de inferencia de la información. Además, el acceso experiencial a la fuente de la información suscitará que esta última se explicite en el cotexto;
b) la operación abstracta de categorización vinculada con *ser* será más congruente con los contextos de razonamiento, por lo que se incrementará la aparición de la construcción *ser claro* en tal tipo de situación. Al mismo tiempo, se prescindirá de la presentación de la fuente de la información.

En el próximo capítulo, se presenta una descripción minuciosa del análisis llevado a cabo con el fin de evaluar la pertinencia de las hipótesis que se han formulado.

Valdez, Cristian. Las cópulas ser y estar a la luz de enfoques lingüísticos recientes y de la investigación en la enseñanza de segundas lenguas - 2018

CAPÍTULO 4

Valores semánticos de las construcciones *ser*/*estar claro*

> La caricia es un lenguaje / si tus caricias me hablan / no quisiera que se callen […] Es claro que lo mejor / no es la caricia en sí misma / sino su continuación.
>
> (Benedetti, 1999, pp. 123-124)

El lexema *claro*, debido a su especificidad, ha sido estudiado desde diferentes ángulos. Ha suscitado trabajos que describen tanto sus usos como marcador del discurso (Freites Barros, 2006; Gras, 2002; Martín Zorraquino & Portolés, 1999) como la relación semántica entre su valor adjetival y su funcionamiento como marcador del discurso (Maldonado, 2010). El análisis de los contextos de aparición de su equivalente catalán *clar* ha permitido dar cuenta igualmente del carácter poroso de la frontera entre marcadores modales y marcadores del discurso (Cuenca & Marín, 2012). En este capítulo, se presenta una descripción de las construcciones *ser claro* y *estar claro* que, teniendo en cuenta los trabajos anteriores sobre *claro,* centra la atención en las cópulas.

Los diferentes tratamientos que *ser/estar claro* recibe en la literatura específica es lo que motiva la selección de esta construcción. Existen trabajos que consideran que las divergencias entre las cópulas *ser* y *estar* se neutralizan frente a algunos adjetivos, tales como *claro* (García Márkina, 2013; Navas Ruiz, 1963; Porroche Ballesteros, 1988), mientras que otros estiman que ambos verbos mantienen su base semántica propia en todos

los contextos (Delbecque, 2000; Maldonado, 2010).[154] El adjetivo *claro*, en combinación con las cópulas *ser* y *estar*, crea entonces el contexto propicio a la evaluación de la pertinencia del marco teórico adoptado en este trabajo (§1.1). Más precisamente, el análisis de los valores[155] semánticos de las construcciones *ser claro* y *estar claro* en contexto permite evaluar el alcance de la motivación del signo lingüístico. Se busca determinar si las diferencias entre los verbos *ser* y *estar* se neutralizan —invalidando este principio— o si, al contrario, se mantienen en contextos considerados propicios a la neutralización —sin afectar la motivación—. Podría añadirse que tomar en cuenta este adjetivo permite, además, integrar al análisis un tipo de sujeto gramatical que frecuentemente se deja de lado en las monografías sobre los verbos *ser* y *estar*, esto es, proposiciones subordinadas sustantivas.[156] Asimismo, la dimensión evidencial, relacionada con *claro*, representa una herramienta teórica suplementaria para dar cuenta del empleo de las cópulas en contexto.

Al analizar los ejemplos (27) a (31), difícilmente podría asumirse la neutralización de las diferencias entre *ser* y *estar* y, por ende, afirmar que el uso de uno u otro verbo es indistinto.

(27) *En el pueblo español está muy clara la conciencia de que un chaval en un estado de necesidad o alguien roba en un supermercado o en una tienda, y eso es un delito por el que puede ir a la cárcel.* (España, 1991)

(28) *Señor presidente, el Reglamento es claro al respecto.* (Argentina, 1998)

(29) *El juicio nunca está claro y el parto en un momento determinado puede complicarse y puede tenerse que tomar una decisión urgente.* (España, 1989)

(30) *Estudié suficiente los temas, fui claro al transmitirlos, di los mejores argumentos* (México, [s.d.])

(31) *—¿Pero han hablado hasta qué hora podrían seguir debatiendo? —Está claro que sí.* (España, 1996)

[154] La mayor parte de los estudios dejan al margen, sin embargo, la especificidad de *claro* (Gumiel-Molina et al., 2015a; Lescano, 2009; Maienborn, 2005; Marín, 2000, 2004; Roby, 2009; Zalio, 2013).

[155] En este trabajo, se emplea *valor* en sentido saussuriano, es decir, como «le sens d'une unité définie par les positions relatives de cette unité à l'intérieur du système linguistique» [el sentido de una unidad definida por las posiciones relativas de esta unidad al interior del sistema lingüístico] (Dubois et al., 2002, p. 502). Para describir el concepto, Saussure (1945, p. 113) establece una comparación entre «el juego de la lengua y una partida de ajedrez», al afirmar que «[e]l valor respectivo de las piezas depende de su posición en el tablero, del mismo modo que en la lengua cada término tiene un valor por su oposición con todos los otros términos».

[156] De manera general, el análisis de ocurrencias con sujeto proposicional se deja completamente de lado en los estudios de corte aspectual (Gumiel-Molina et al., 2015a; Marín, 2000; Roby, 2009). Sin duda, esto se debe al tipo de corpus analizado —ejemplos construidos *ad hoc*— y a la dificultad de dar cuenta de las diferencias entre *ser* y *estar* en este tipo de contexto en términos de aspectualidad. De manera más amplia, en la literatura se consideran con menos frecuencia los sujetos de 3º orden. En Clements (2006), por ejemplo, se analizan de manera minuciosa sujetos de 1º y 2º orden, pero se deja completamente al margen el tercer tipo de entidades.

En todos los ejemplos, deben tomarse en cuenta numerosos parámetros a la hora de analizar el uso de uno de los verbos copulativos: las características semánticas y morfosintácticas de la entidad sujeto, el tiempo verbal de las cópulas, la reinterpretación contextual del adjetivo *claro* y la presencia de otros elementos co(n)textuales. Así, en (27) y (28), los sintagmas preposicionales *en el pueblo español* y *al respecto* determinan un contexto en el que la presencia de una de las cópulas, y no la otra, es más natural. En (29), la polisemia del sustantivo en posición de sujeto interviene en la selección del verbo copulativo según el sentido de la frase. En (30), el hecho de que el sujeto sea de tipo [+humano] suscita una interpretación particular del lexema adjetival y, en consecuencia, del empleo de una de las cópulas. Por último, en (31), difícilmente podría encontrarse la cópula *ser*. En la literatura, se reconoce que algunos adjetivos de «naturaleza modal», tales como *claro*, se construyen con *estar* (RAE & ASELE, 2009, p. 2819). Sin embargo, no se explica esta peculiaridad, ya que en general los adjetivos que admiten un sujeto proposicional se construyen con *ser* (Escandell Vidal & Leonetti, 2002, p. 169).

Se postula entonces que *ser claro* y *estar claro* son construcciones, es decir, que existe una relación entre las formas y los significados que se mantiene en todos los contextos. Si bien el análisis de los ejemplos (27) a (31) pone en tela de juicio la neutralización de las diferencias entre ambas construcciones, se toma como punto de partida la intuición lingüística del autor de esta investigación y se consideran algunos pocos ejemplos de los que no es posible inferir generalizaciones. Con el fin de aportar evidencia empírica apropiada, en este capítulo, se presentan las tendencias sistemáticas del empleo de las construcciones que se verifican en la base de datos.

El presente capítulo comienza con algunas consideraciones preliminares en cuanto al análisis estadístico, a la variación diatópica, a la pertinencia del concepto de (inter)subjetividad y a la naturaleza graduable de *claro* (§4.1). Seguidamente, se realiza una primera aproximación a la descripción de la base de datos (§4.2). Luego, las ocurrencias son descritas cuantitativa y cualitativamente. Se muestra que los valores semánticos de las construcciones con sujetos nominales se mantienen con sujetos proposicionales. Se establece entonces una red semántica que va desde la categorización y la visión experiencial (§4.3) al razonamiento y la inferencia (§4.4). Por último, con el fin de completar el panorama, se propone un análisis de las repeticiones del lexema *claro* (§4.5).

4.1 Consideraciones preliminares

4.1.1 Sobre frecuencias, valores significativos y asociaciones

La presente investigación se fundamenta en una base de datos de ocurrencias auténticas (§3.1.1). Para analizar de manera cuantitativa este tipo de información, desde la perspectiva de la lingüística de corpus, pueden adoptarse dos tipos de enfoques: el análisis de las colocaciones (*collocation analysis*) y el análisis de los rasgos de uso (*usage-features*) (Glynn, 2014, pp. 308-310). El primero de ellos, más ampliamente extendido, se basa en la identificación de las formas que coocurren de manera sistemática en una determinada muestra. Por ejemplo, sería el caso si se intentara determinar con qué tipo de sujetos coocurren más frecuentemente *ser claro y estar claro.* El segundo tipo de análisis se apoya en la identificación de los rasgos lingüísticos (formales, semánticos, etc.) que permiten describir cada una de las ocurrencias del fenómeno bajo estudio. A modo de ilustración, podría analizarse el tiempo verbal y la persona gramatical en que se encuentran conjugadas las dos construcciones en cuestión.

En ambos casos, una manera de obtener una imagen de la distribución de los datos consiste en la creación de tablas de doble entrada o tablas de contingencias. Estas últimas permiten obtener información sobre la frecuencia de aparición de un determinado fenómeno. Por ejemplo, es posible cruzar la variable *tipo de sujeto* con la variable *cópula* y obtener la cantidad de ocurrencias que corresponde a cada una de las combinaciones posibles y el porcentaje que estas representan respecto de la muestra total. Así, es posible identificar si existe un mayor porcentaje de ocurrencias en las que *estar claro* predica respecto de un tipo de sujeto en comparación con lo que sucede en el caso de *ser claro*.

En el presente capítulo, se presentan numerosas tablas que resumen cuantitativamente la distribución de las ocurrencias de la base de datos. Por esto, es necesario tener en cuenta una serie de parámetros a la hora de poder interpretar estas tablas.

En primer lugar, es necesario recordar la distinción entre datos cuantitativos y cualitativos (o categóricos) (Triola, 2009, p. 6). Los primeros corresponden a números surgidos de conteos (p. ej., la cantidad de miembros en una familia) o de mediciones (p. ej., la altura de los miembros de la familia). En cambio, los datos cualitativos corresponden a categorías que se diferencian entre ellas por características que no tienen que ver con un número. Por ejemplo, en el presente capítulo, se analizan ocurrencias que fueron anotadas

Valdez, Cristian. Las cópulas ser y estar a la luz de enfoques lingüísticos recientes y de la investigación en la enseñanza de segundas lenguas - 2018

según diversas categorías (tipo de sujeto, tiempo verbal, etc.), lo que da como resultado información de tipo cualitativa o categórica. El tipo de datos bajo consideración determina el tipo de herramienta estadística que puede emplearse. En el presente estudio, la amplia mayoría de las tablas de contingencias que se presentan involucran información categórica, es decir, ponen en relación dos variables que organizan los datos de la base de datos en diferentes categorías.

En segundo lugar, es imprescindible determinar si las frecuencias que se observan en las tablas de contingencias presentan una distribución *significativamente* diferente de lo que sucedería en una distribución aleatoria (Gries, 2014, p. 367). Es decir, el objetivo consiste en definir si las diferencias presentadas en las tablas se deben simplemente al azar o si existe realmente una relación entre las dos variables que se toman en cuenta (Chanvril-Ligneel & Le Hay, 2014, p. 178).

Con el fin de responder a este interrogante, la técnica estadística más extendida para el análisis de datos categóricos corresponde a lo que se conoce como la prueba de ji al cuadrado (χ^2) de Pearson. Este test evalúa la existencia (o no) de una relación estadísticamente significativa entre dos variables categóricas por medio de la comparación entre: (i) los valores realmente observados en la tabla de contingencias —la cantidad de ocurrencias en cada una de las celdas— y (ii) los llamados *valores teóricos*. Estos últimos corresponden a los valores que se habrían obtenido en el caso de que no existiera una relación entre las variables observadas, es decir, si la distribución surgiera simplemente al azar.[157]

Para cada una de las celdas de la tabla se calculan entonces los valores teóricos y, a partir de ellos, se determina la diferencia que existe con los valores que se observan efectivamente. Luego, se toma en cuenta el resultado de cada una de las celdas para

[157] Dada una muestra que se analiza por medio de una tabla de contingencias, se obtiene la distribución de las ocurrencias según dos variables: una que organiza los datos en columnas y la otra, en filas. Es posible calcular el total de ocurrencias por fila y por columnas, lo que permite, a su vez, determinar el porcentaje de cada una de las celdas respecto del total de ocurrencias. Dicho de otro modo, el porcentaje de cada celda puede calcularse tanto por filas, como por columnas y obtener la distribución de las respuestas. Los valores totales por fila y por columna no pueden ser modificados sin cambiar la estructura global de la muestra. El cálculo de los valores teóricos respeta esta condición y, a partir de ella, se calcula qué valor podría encontrarse en cada celda tomando en cuenta la distribución de los datos que se encontraría por fila y, al mismo tiempo, por columna si no existiera relación entre las variables estudiadas. Más concretamente, para encontrar el valor teórico de una celda se multiplica el valor total por fila correspondiente por el valor total por columna, y luego se divide el todo por el total de ocurrencias en la muestra. Para más información sobre el cálculo de los valores teóricos, puede consultarse Chanvril-Ligneel y Le Hay (2014, pp. 180-182).

calcular la diferencia global de la tabla,[158] lo que corresponde al resultado del test. En definitiva, si $\chi^2=0$, esto significa que no existe ninguna diferencia entre los valores teóricos y los observados en la tabla. Dicho de otro modo, mientras más se alejen los valores observados de los valores teóricos, más elevado será el resultado arrojado por el test, por lo que podrá afirmarse que la distribución que se observa en los datos no surge del simple al azar, sino que existe una relación entre las variables.

De lo dicho, la cantidad de celdas que compongan la tabla de contingencias tiene una influencia directa sobre el valor de χ^2. Por eso, poder interpretar el resultado del test implica tener un punto de referencia a partir del cual determinar si la diferencia entre los valores teóricos y los observados es significativa. Para cada tipo de estructura de tabla —una combinación particular de filas y columnas— existe un valor teórico de referencia. La comparación no se realiza manualmente, sino que los diferentes programas informáticos destinados al análisis de los datos calculan, a partir del valor de χ^2 obtenido, la probabilidad de que la diferencia entre los valores observados y los valores teóricos no sea estadísticamente significativa. Esto se concretiza en el denominado valor de *p* cuyo valor máximo es igual a 1 —esto es, el 100% de probabilidad—. Es decir, si el valor de $p=0,1$ existe un 10% de probabilidad de que los resultados no sean significativos. En general, se asume que para poder concluir que un resultado es significativo debe manejarse un valor de $p < 0,05$; esto es, existe menos de un 5% de probabilidad de que los resultados de la tabla sean producto del azar.[159]

En resumen, de cara a una tabla de contingencias, es necesario determinar si la distribución que se observa en los datos simplemente es el resultado del azar o si existe una relación entre las variables estudiadas —se dice entonces que estas son *dependientes*—. Para esto, es posible calcular el valor de χ^2 que indica en qué medida los valores observados se alejan de los valores que aparecerían en cada celda si no existiera relación entre las variables. Determinar si este valor es significativo, para el tipo de tabla que se analiza, requiere tomar en cuenta el valor de *p* que indica la probabilidad de que la

[158] En el presente trabajo, se presenta una descripción simplificada del cálculo operado por el test de ji al cuadrado con el fin de comprender la lógica que lo fundamenta. Para conocer los detalles de la fórmula matemática que lo sustenta, puede verse Gries (2014).
[159] Más adelante en la segunda parte (§8.1.2) se vuelve sobre la descripción del valor de *p*.

distribución no sea significativa. En las diferentes tablas presentadas en el presente capítulo, se incluyen ambos valores.[160]

Ahora bien, determinar que dos variables se encuentran relacionadas a un nivel estadísticamente significativo no informa acerca del grado de asociación entre las variables. Por eso, es necesario completar el análisis de las tablas de contingencia con alguna medida de la asociación entre las variables. Así, es posible calcular el coeficiente V de Cramer que indica el grado de asociación entre las variables.[161] Para poder interpretar este coeficiente, debe tenerse en cuenta que

> [u]ne valeur de 0 signifie une absence totale de lien (soit l'indépendance des deux variables), tandis qu'une valeur de 1 signifie un lien de dépendance totale entre elles (Chanvril-Ligneel & Le Hay, 2014, p. 187).[162]

Convencionalmente, se asume que un valor de V igual o superior a 0,15 puede considerarse como una asociación importante entre las variables (op. cit., p. 187).

En las diferentes tablas que se presentan en este capítulo, se incluyen tanto los resultados de la prueba de ji al cuadrado como el coeficiente V de Cramer, con el fin de indicar si existe una asociación entre las variables y cuál es la magnitud de dicha relación. De manera general, en el caso de obtener resultados positivos, estos se incluyen en la tabla respectiva; no se repite la información en el cuerpo del texto. En el caso de obtener resultados negativos, se indica explícitamente la información, haciendo notar que los resultados de la tabla en cuestión indican la independencia entre las variables (cf. Tabla 12).

4.1.2 Sobre la variación en el uso de las cópulas

Los trabajos que analizan la variación en el uso de *ser* y *estar* son numerosos (entre otros De Jonge, 1993; García Márkina, 2013; Geeslin & Guijarro-Fuentes, 2008; Malaver, 2012; Silva-Corvalán, 1986). Según algunos de estos estudios, en los países americanos, se privilegia el empleo de *estar* por sobre *ser,* esto es, la primera de las cópulas extiende su

---

[160] El test de ji al cuadrado —y de manera general todo el análisis estadístico— se realizó por medio del lenguaje R, versión version 3.3.3 (https://www.r-project.org) y del programa informático RStudio, versión 1.0.143 (https://www.rstudio.com), que también se emplean en la segunda parte de la tesis (Capítulo 8).

[161] En una determinada tabla, el coeficiente V de Cramer se calcula a partir del valor de χ^2 que se pone en relación con la cantidad mínima de columnas o de líneas y la cantidad total de observaciones. Para el detalle de la fórmula matemática, puede consultarse Chanvril-Ligneer y Le Hay (2014, p. 187).

[162] [un valor de 0 significa una ausencia total de relación (es decir, la independencia de las dos variables), mientras que un valor de 1 significa una dependencia total entre ellas]

alcance hacia contextos donde se registra *ser* en la norma peninsular. En general, estos «usos innovadores» (Malaver, 2012, p. 200) se dan con más frecuencia en zonas de contacto del español con otras lenguas y con ciertos adjetivos particulares, tales como los de edad.[163] La distribución por países de las ocurrencias de la base de datos analizada en este estudio da cuenta, sin embargo, de la situación inversa (Tabla 6).

	Estar claro % (=n)	*Ser claro* % (=n)	Total % (=n)
Argentina	45 (45)	55 (55)	100 (100)
Chile	33,33 (25)	66,67 (50)	100 (75)
España	83,81 (352)	16,19 (68)	100 (420)
México	22,34 (21)	77,66 (73)	100 (94)
Venezuela	66,67 (24)	33,33 (12)	100 (36)
Total	64,41 (467)	35,59 (258)	100 (725)

χ^2 (4, 725) = 189,6 ; $p < 0,05$

V de Cramer = 0,51

Tabla 6. Distribución de las ocurrencias por país

En la variante peninsular, la cantidad de ocurrencias de *estar claro* es cinco veces mayor respecto de la de *ser claro* —sucede algo similar en Venezuela—. En cambio, en los textos provenientes de Chile y México la construcción más frecuente es *ser claro*. Las ocurrencias argentinas evidencian una distribución equilibrada. Estas diferencias diatópicas son innegables. Sin embargo, la distribución presentada en la Tabla 6 corresponde a una base de datos cuyas limitaciones en cuanto a la representatividad y al valor relativo de los datos deben evaluarse.

[163] La propuesta de que *estar* se extiende a contextos de *ser* debe ser puesta en perspectiva respecto de dos criterios. Por un lado, las muestras de ciertos estudios no son suficientemente amplias o representativas: se tienen en cuenta unos pocos informantes bilingües para los que no es posible asegurar el nivel de dominio del español (Silva-Corvalán, 1986). Si bien la «extensión de *estar*» ha sido verificada en personas bilingües que poseen un amplio contacto con las variedades estándar —para las que puede suponerse un buen dominio del sistema del español—, se ha demostrado igualmente que una mayor frecuencia de uso *estar* por sobre *ser* no es una característica general de todos los grupos bilingües (Geeslin & Guijarro-Fuentes, 2008). Por otro lado, el hecho de analizar solo adjetivos de edad no es anodino (De Jonge, 1993; Malaver, 2012). Este tipo de adjetivos predica más frecuentemente respecto de entidades humanas de 1º orden. Dejar de lado otros tipos de sujetos influye en la distribución de las ocurrencias de ambas cópulas. Además, identificar un cambio en un tipo de contexto no cuestiona necesariamente todo el sistema de oposiciones gramaticales. Algunos estudios experimentales recientes instan a considerar que la variación se centra, sobre todo, en el uso de *estar*, por lo que se dice que la variación está restringida ([*constrained*] Sánchez Alonso & Piñango, 2016, p. 7).

En cuando a la representatividad, debe tenerse en cuenta que las características de los textos que componen la base de datos no son las mismas en todos los países considerados (Tabla 7).[164]

	Sesiones de congresos % (=n)	Interacciones menos formales % (=n)
Argentina	91 (91)	9 (9)
Chile	97,33 (73)	2,67 (2)
España	34,04 (143)	65,96 (277)
México	94,69 (89)	5,31 (5)
Venezuela		100 (36)

χ^2 (4, 725) = 284,51 ; $p < 0,05$
V de Cramer = 0,62

Tabla 7. Distribución de las ocurrencias según la naturaleza de los textos

Existe una marcada diferencia entre, por un lado, las ocurrencias de España y Venezuela y, por el otro, las de Argentina, Chile y México. Los textos de estos últimos países provienen en su amplia mayoría de transcripciones de sesiones de congresos, esto es, intervenciones monologales y a menudo preparadas con antelación. En cambio, las ocurrencias de España y Venezuela corresponden a interacciones menos formales: son más espontáneas —entrevistas, debates—, o la situación de comunicación es más informal —retransmisiones deportivas—.

García Márkina (2013, pp. 192, 200) propone una interacción entre la variación diastrática —el registro— y el uso de *ser* y *estar*. No es ilógico, entonces, postular que las características de los textos incide en la distribución de las ocurrencias presentada en la Tabla 6: los países en los que se verifica un mayor uso de *estar claro* —España y Venezuela— son aquellos que registran una mayor cantidad de ocurrencias provenientes de situaciones de comunicación menos formales. Para evaluar esta relación, se consultó la distribución de *ser claro* y *estar claro* en textos escritos provenientes del CORPES XXI,[165] en los que se presupone una mayor variación en cuanto a las características de los textos (Tabla 8).

[164] Para determinar la naturaleza de los textos, no se tuvo en cuenta la categoría «formalidad» con la que se presentan las ocurrencias en el CREA, ya que una gran parte de los ejemplos no ha sido categorizada. Se analizaron los títulos de los documentos y el contenido, para poder determinar si se trataba de sesiones de congresos.
[165] Para la descripción de este corpus, véase la nota de pie de página nº 107.

	Estar claro % (=n)	*Ser claro* % (=n)	Total % (=n)
Argentina	59,25 (522)	40,75 (359)	100 (881)
Chile	50,33 (306)	49,67 (302)	100 (608)
España	77,2 (2577)	22,8 (761)	100 (3338)
México	31,5 (258)	68,5 (561)	100 (819)
Venezuela	62,15 (220)	37,85 (134)	100 (354)

χ^2 (4, 725) = 691,24 ; $p < 0,05$

V de Cramer = 0,33

Tabla 8. Distribución de las ocurrencias escritas del CORPES XXI

En la Tabla 8 se constata que, para los textos escritos, la frecuencia de uso de *estar claro* aumenta en el caso de Argentina, Chile y México respecto de las ocurrencias orales (Tabla 6). Son estos mismos países para los que se verificó que la gran mayoría de las ocurrencias orales provienen de transcripciones de sesiones de congresos (Tabla 7). Entonces, incorporar una mayor variedad en la naturaleza de los textos, como sucede en las ocurrencias escritas, provoca un cambio en la frecuencia de uso que se registra para cada una de las construcciones. Sin embargo, a pesar de estas diferencias, las tendencias generales se repiten tanto en textos orales como escritos: en las ocurrencias españolas y venezolanas *estar claro* es más frecuente; en ciertos países como México, en cambio, el porcentaje de uso es más elevado para *ser claro*. Se comprueba así que la influencia de la naturaleza de los textos, aunque existente, no es determinante. Por consiguiente, es posible postular que los datos del corpus analizado son representativos de tendencias generales.

Queda por tratar la cuestión del valor relativo de los datos de cara al cambio en el semantismo de las cópulas. El que una de las construcciones posea una mayor frecuencia de uso no significa necesariamente una modificación en la base semántica de los verbos y, por ende, en las oposiciones sistemáticas. Entre otros factores, las diferencias en la frecuencia pueden deberse a una mayor confluencia de las condiciones que motivan la aparición de una de las cópulas o, como en el caso particular de este trabajo, a la influencia de un tipo particular de adjetivo. Postular un cambio que involucre el sistema requiere un análisis estadístico minucioso de datos sincrónicos y diacrónicos de todos los países de habla hispana, con textos correspondientes a diferentes registros de habla y en los que se tengan en cuenta más de un tipo de adjetivo y sujetos de los tres órdenes semánticos (Lyons, 1977). Un estudio de esta naturaleza rebasa los límites del presente trabajo —y de la mayoría de las monografías en las que se propone un cambio lingüístico en los usos de *ser* y *estar*—.

Según Pottier (1992, p. 284), «[e]l español, como el inglés o el francés, se puede definir como un conjunto de virtualidades, de potencialidades que nunca se realizan en su totalidad». La realización efectiva se caracteriza de manera inherente por la variación (diacrónica, diatópica, diastrática y diafásica). En consecuencia, «enumerar las diferencias implica referirse a una mínima base unitaria virtual» (op. cit., p. 284). Maldonado (2010, p. 86) reconoce esta base unitaria al afirmar que «las oposiciones fundamentales se mantienen», aun cuando la frecuencia de uso de *ser claro* y *estar claro* no es la misma en México y en España. De manera similar, en esta tesis, «se estima que si bien hay preferencias que están instauradas por el uso, las diferencias sistemáticas básicas se mantienen a pesar de la variación geográfica» (Valdez, 2017, p. 109). Existen, de hecho, regularidades que caracterizan el conjunto de los países de habla hispana: por ejemplo, el hecho de que los atributos nominales solo se registren con *ser* y no con *estar*. Es comprensible entonces que, en el caso particular de *ser claro* y *estar claro*, se manifiesten regularidades más allá de las diferencias diatópicas. Como se verá más adelante, existen ciertos patrones de uso comunes a todos los países: *estar claro* se registra más preferentemente con sujetos de 3º orden, mientras que *ser claro* que aparece con sujetos de los tres órdenes; o desde otra perspectiva, *estar claro* predica más frecuentemente respecto de sujetos proposicionales que *ser claro* que se registra, en su gran mayoría, con sujetos nominales (§4.2).

En el cuerpo de este trabajo, se aboga entonces por explicaciones que puedan dar cuenta de las diferencias diatópicas en cuanto explotaciones concretas de un mismo y único sistema.

4.1.3 Sobre la (inter)subjetividad

En el marco de la lingüística general, la subjetividad ha sido definida en el trabajo fundador de Benveniste (1966, p. 259) como «la capacité du locuteur à se poser comme "sujet"».[166] Según esta perspectiva, una persona puede acceder al estatus de sujeto a través del lenguaje: la conciencia de sí mismo surge del contraste, en el discurso, entre un *yo* y un *tú*. Subjetividad y actividad lingüística están íntimamente imbricadas y, por ende, es imprescindible tener en cuenta la primera en el análisis que pueda realizarse de la segunda. No es ilógico entonces que este tema haya despertado el interés de la comunidad científica

[166] [la capacidad del locutor para adoptar el rol de "sujeto"]

Valdez, Cristian. Las cópulas ser y estar a la luz de enfoques lingüísticos recientes y de la investigación en la enseñanza de segundas lenguas - 2018

(entre otros Kerbrat-Orecchioni, 1999; Langacker, 1991; Lyons, 1977; Vion, 2004). Sin embargo, pese al uso prolífico que se ha realizado del concepto de subjetividad, los criterios formales para identificar el carácter más o menos subjetivo de un enunciado no están definidos de manera unívoca (De Smet & Verstraete, 2006, p. 366).

En cuanto a las diferencias entre *ser* y *estar*, se ha propuesto, en otros trabajos, que la oposición tiene que ver con el grado de subjetividad: *ser* corresponde al ámbito de lo objetivo o intersubjetivo; *estar*, al de lo subjetivo (entre otros García Márkina, 2013; Gerboin & Leroy, 1993; Maldonado, 2010; Pottier, 1968; Regueiro Rodriguez, 2008; Vaño-Cerdá, 1982; Zalio, 2013). La definición de estas nociones no es la misma en todos los estudios; depende tanto del marco teórico general como del tipo de corpus analizado.

Existe, sin embargo, un cierto consenso en los trabajos que estudian *ser* y *estar* y que definen criterios concretos para determinar el carácter subjetivo u objetivo de una ocurrencia: identificar la presencia o la posibilidad de incluir frases oblicuas del tipo *para mí*. Según Maldonado (2010, p. 85), «[l]a construcción intersubjetiva, cuasi-universal corresponde a *ser claro*».[167] Un enunciado posee un valor intersubjetivo cuando «se presenta como válido para el conjunto de personas inmersas en una situación determinada, para un grupo social o para una comunidad hablante» (op. cit., p. 81). Por ello, la cópula *ser* acepta raramente la delimitación de un conceptualizador particular por medio de *para mí*. Sucede algo similar al considerar la propuesta de Lescano (2009) quien, siguiendo un razonamiento diferente, llega a conclusiones parecidas. Este último afirma que «SER + *adjectif* donne l'instruction d'assimiler l'énonciateur au Monde» (op. cit., p. 188).[168] En este contexto, *ser* expresaría lo que se ha llamado *la Voz del Mundo* ([*la Voix du Monde*] Carel, 2008, citado en Lescano, 2009, p. 188). Esta voz, «selon Berrendonner, [est] incompatible avec des expressions du type de *à mon avis*» (Lescano, 2009, p. 188).[169]

No obstante, en la base de datos analizada en el presente trabajo, las ocurrencias de *ser claro* se registran con sintagmas del tipo *para mí* (32).

(32) ***Es claro**, <u>para mí</u>, que corresponderá a otros órganos del gobierno del Senado y a la opinión pública del país hacer en su oportunidad un balance y un recuento de los logros alcanzados en estos quince días* (México, [s.d.])

[167] Los términos *objetivo* e *intersubjetivo* no son intercambiables: no poseen la misma tradición en los trabajos lingüísticos y se establece una distinción entre ambos términos (cf. Nuyts, 2001). Se analiza aquí la objetividad junto con la intersubjetividad dado que, en la literatura sobre *ser* y *estar,* ambos conceptos se definen por oposición a lo subjetivo.
[168] [SER + *adjectivo* da la instrucción de asimilar al enunciador con el Mundo]
[169] [según Berrendonner, es incompatible con expresiones del tipo de *à mon avis* 'para mí']

Entonces, no se trata de una incompatibilidad estricta entre *ser* y *para mí* (*pacem* Lescano, 2009, p. 188); podría hablarse más bien de una secuencia rara (Maldonado, 2010, p. 85) al considerar, sobre todo, que solo existen 5 ocurrencias del tipo de (32) —para un total de 258 casos—. Sin embargo, este criterio no es definitorio de los contextos de *ser claro*, puesto que la presencia de *para mí* es todavía más rara en el caso de *estar claro* —4/467 ocurrencias—. Además, en los contextos de *ser claro*, existen otros tipos de marcas textuales semejantes a *para mí* —ejemplos (33) a (35)—.

(33) *A mi modo de ver, frente al objetivo del proyecto,* ***es más clara*** *la proposición de la Comisión que presido.* (Chile, 1996)

(34) *A mi entender, en Chile no* ***es tan claro*** *el desarrollo de que nos enorgullecemos.* (Chile, 1996)

(35) ***Es claro****, me parece que* ***es claro****, que queremos todos la paz.* (México, [s.d.])

La referencia al conceptualizador puede indicarse de manera explícita en los contextos de *ser*.[170] Esto no contrarresta la visión categorizadora de esta cópula. Al contrario, al explicitar un conceptualizador, se acentúa simplemente el valor individual de la categorización que se expone. En el análisis de los ejemplos (33) a (35), la pertinencia del concepto de (inter)subjetividad depende de la definición que se maneje de este último. En el corpus analizado en el presente trabajo, se verifica, sin embargo, que la presencia o ausencia de frases del tipo *para mí* no es concluyente.

La definición de intersubjetividad de Maldonado (2010) se fundamenta en el trabajo de Nuyts (2001, p. 36) quien, diferenciándose de otros estudios, se basa en la oposición *responsabilidad personal vs. compartida* (*personal vs. shared responsibility*). En este mismo orden de ideas, se afirma que la intersubjetividad toma como punto de partida una evidencia que se presupone compartida (Cornillie, 2007, p. 24). De estos postulados, se desprende entonces que *ser* presenta la información como válida para todo un conjunto de personas (Maldonado, 2010, p. 86), ya que concierne a un tipo de evidencia compartida.

[170] En el marco de la gramática cognitiva, todas las expresiones se relacionan con un hablante (*speaker-related*), ya que es este último quien construye la escena lingüística. La diferencia radica en que un evento construido de manera objetiva (*objectively construed*) hace referencia explícita al conceptualizador, mientras que uno construido subjetivamente (*subjectively construed*) lo deja implícito (Langacker, 2006, pp. 18-19). Según estas ideas, los ejemplos (33) a (35) están construidos de manera objetiva puesto que se perfila al conceptualizador por medio de los elementos subrayados. Esta concepción propone un uso diferente de los términos *objetivo* y *subjetivo* pero no permite determinar criterios estrictos para diferenciar las cópulas: tanto en los contextos de *ser* como de *estar* puede hacerse referencia explícita al conceptualizador. En otras palabras, tanto una como otra cópula participan en la presentación de escenas construidas subjetiva u objetivamente. Para una interpretación alternativa de los términos *objetivo* y *subjetivo* en términos de encubrimiento del enunciador, véase Kerbrat-Orecchioni (1999, pp. 167-172).

Sin embargo, en la base de datos analizada, existen numerosos contextos de *estar claro* en los que se presupone igualmente la evidencia compartida —ejemplos (36) a (38)—.

(36) ***Está muy claro**, por los estudios, el conocimiento que tenemos de la pobreza, que ésta es un fenómeno de círculo vicioso.* (México, [s.d.])

(37) *Cuando se discutió ese aporte, se cruzó el país entero, de la Primera a la Tercera, a la Quinta, a la Octava, a la Novena Regiones, etcétera, con lo cual se demostró que no **estaba claro** en la mente de nadie el destino de dos mil trescientos millones de pesos.* (Chile, 1995)

(38) *No te han encontrado nunca una fisura donde han podido, digamos, demostrar que tú hubieras pringado en nada, eso **está clarísimo**, no lo duda nadie.* (España, 1990)

En (36), los *estudios* sobre la pobreza constituyen la base empírica sobre la que se asienta la atribución. Esta evidencia se presupone compartida, por lo menos por las personas que realizaron el estudio; de ahí el empleo de la primera persona del plural en *el conocimiento que tenemos.* Sucede algo similar —aunque en el sentido inverso— en (37), ya que se afirma que nadie posee la información respecto del *destino de dos mis trescientos millones de pesos.* En (38), la aclaración *no lo duda nadie* da cuenta de que la aseveración previa no es válida únicamente para el locutor sino que se presenta como algo de conocimiento público. Este tipo de contexto se encuentra íntimamente relacionado con aquellos en los que *estar claro* se emplea en una interacción para asentir respecto de una afirmación que acaba de realizarse (§4.4.1.1): se subraya justamente el carácter compartido de la información (39).

(39) *–yo no sé compañeros pero a mí me está dando la impresión de que Paz García está perdiendo los papeles y esa guerra subterránea está aflorando en cualquier momento en el terreno de juego. –**Está claro, está claro** Luis que ahora mismo Paz García no está ni mucho menos bien, hay gritos de: "Fuera, fuera"* (España, 1991)

La construcción *estar claro* no está excluida del dominio de la intersubjetividad. De otra manera, no se explica que el segmento *claro está* funcione como marcador del discurso cuyos valores semánticos se describen como intersubjetivos en el propio trabajo de Maldonado (2010, p. 94): «*claro está* aparece inmediatamente después del elemento

temático sobre el que tiene alcance y valida la aseveración que le sucede asumiéndola como verdad compartida, ya sin mayor justificación».[171]

De hecho, contrariamente a lo que se propone en general en la literatura, Freysselinard (2013, p. 62) indica que *estar claro* se relaciona con la intersubjetividad. En su estudio, el autor también interpreta la (inter)subjetividad en términos de evidencia (no) compartida, si bien no emplea exactamente los mismos términos. Desde su perspectiva, *ser claro* permite presentar una idea que se considera *clara,* «mais qui ne l'est pas forcément pour tout le monde, d'où la présence fréquente d'explications ou de raisonnements» (op. cit., p. 62).[172] En cambio, *estar claro* significa que «l'idée que l'on expose est EVIDENTE pour tout le monde» (ibíd., p. 62 [mayúsculas en el original]).[173] Nótese que el autor señala que, a menudo, en el contexto de *ser claro* se encuentran *explicaciones* o *razonamientos*. Esta afirmación puede ponerse en paralelo con el análisis llevado a cabo en el presente estudio, en el sentido en que *ser claro* se relaciona con una evidencia del tipo *razonamiento* (§4.4).

En otros trabajos que recurren al concepto de (inter)subjetividad, se ha propuesto distinguir entre una subjetividad pragmática y una semántica (De Smet & Verstraete, 2006; Van Gorp, 2014). La primera se define como la relación que une toda expresión lingüística a un hablante en particular —*speaker-related* (Langacker, 2006)—. La segunda hace referencia a la necesidad de considerar al conceptualizador en la comprensión de una expresión. Para describir este último caso, siguiendo trabajos pioneros de Traugott, Van Gorp (2014, p. 48) afirma que «una construcción se considera más subjetiva (o menos objetiva) cuando su significado se vincula con la presencia del conceptualizador, es decir,

---

[171] Por medio de *claro está,* se da cuenta de la actualización de una información que se supone compartida. Por esta razón, se habla del valor intersubjetivo de esta estructura (a).

(a) *Yo me remonto, quizá, a unos tiempos mucho más lejanos que los que tuyos puesto que soy mayor,* ***claro está***. (España, [s.d.])

La base de datos definida en este trabajo impide realizar generalizaciones respecto de los valores semánticos de este marcador del discurso. Sin embargo, el análisis de las ocurrencias de *claro está* que se dejaron de lado al constituir el corpus (§3.1.1) sugiere que la gramaticalización respeta la base semántica de *estar*. En el cotexto de *claro está* se encuentran marcas concretas que perfilan el acceso a la información: presencia de la segunda persona con valor generalizador (b), marcas de una visión experiencial (c) y (d).

(b) *Yo no sé cómo los resistían. Pero las monjas, tú sabes, tenían todo eso. Bueno, otra parte de la educación,* ***claro está****, era en la casa, la familia, modales y todo eso.* (Venezuela, [s.d.]).

(c) *Yo, como niño* ***claro está****, me acuerdo que se hablaba de una Segunda Guerra Mundial, y me acuerdo también de que se hablaba de que Hitler se murió, etcétera, y la guerra se acabó.* (Venezuela, [s.d.]).

(d) *Me faltan cantidad de cosas en la casa,* ***claro está****, ahora tengo voy a poner el cuarto de estar, donde voy a poner lo quiero poner estilo lacado, todos los muebles lacados en blanco*. (España, [s.d.]).

[172] [pero que no lo es forzosamente para todo el mundo, de ahí la presencia frecuente de explicaciones o de razonamientos]

[173] [la idea que se expone es EVIDENTE para todo el mundo]

se sitúa en la actitud, las creencias o la posición de ese con respecto a lo que dice». En este sentido, deben ser comprendidas las palabras de García Márkina (2013, p. 167) quien propone que «[a]vec *estar* le jugement est personnel, subjectif, comme ayant un modalisateur implicite du type "je pense/je trouve/je t'assure/je te dis que"».[174] Desde su punto de vista, las construcciones con *estar* implican un sema de subjetividad.[175] Sin embargo, al considerar ejemplos como (40) y (41) aparece que la descripción citada no corresponde a todos los contextos.

(40) *El metabolismo un tanto particular, digamos entre comillas, que tienen estos organismos y las condiciones de crecimiento, es decir, necesitan, esto parece que* ***está claro****, necesitan todos no sólo nutrientes, es decir, nitratos, fosfatos y silica ¡no! Silicatos no, perdón, nitratos, fosfatos, sales nutrientes sino que además necesitan algo más: vitaminas no lo sé.* (España, 1991)

(41) *—La Presidencia indica al señor senador por La Pampa que el debate ha sido suficientemente esclarecedor y no hay contradicción en las posturas planteadas. Tiene la palabra el señor senador por La Pampa. —Señor presidente: en este aspecto, ratifico la sanción de la Cámara de Diputados porque entiendo que* ***es más clara****.* (Argentina, 1998)

En (40), la presencia de *parece que* crea un marco intersubjetivo (Cornillie, 2007) dentro del cual se inserta la atribución con *estar*. Según esta manera de presentar la información, existen datos empíricos acerca de las *condiciones de crecimiento* de ciertos *organismos*. Sin embargo, la información que *está clara* no necesariamente corresponde al punto de vista del locutor. De hecho, al final de su intervención este último especifica que no *sabe*, que no conoce cuáles son exactamente las necesidades de los organismos en cuestión: la presuposición de un modalizador del tipo *pienso/me parece* en *estar* no coincide con el resto de la intervención. Inversamente, en (41) —al igual que en los

[174] [con *estar* el juicio es personal, subjetivo como si tuviera un modalizador implícito del tipo *je pense/je trouve/je t'assure/je te dis que* 'pienso/me parece/te aseguro/te digo que']

[175] García Márkina se refiere, en este caso, a la definición de *virtuema* (*virtuème*) de Pottier: «[e]st virtuel tout élément qui est latent dans la mémoire associative du sujet parlant, et dont l'actualisation est liée aux facteurs variables des circonstances de communication » [es virtual todo elemento que está latente en la memoria asociativa del sujeto hablante, y cuya actualización está ligada a factores variables de las circunstancias de comunicación] (Pottier, 1974, p. 71 citado en García Márkina, 2013, p. 166). En cuanto a su definición de *subjetividad*, esta corresponde a la propuesta de Pottier et al. (2005) analizada más arriba (§2.4). Se incluye igualmente, en esta perspectiva, el trabajo de Maldonado (2010, p. 84) donde se propone que «*estar* impone la mirada del conceptualizador». Por último, siguiendo la propuesta de Bottineau, Zalio (2013, p. 214) afirma que tanto con *este* como con *estar* «le locuteur exprime son point de vue subjectif sans tenir compte de l'interprétation de son interlocuteur» [el locutor expresa su punto de vista subjetivo sin tomar en cuenta la interpretación de su interlocutor]. Este último añade, sin embargo, una dimensión suplementaria al análisis: la consideración del interlocutor.

ejemplos (33) a (35) citados más arriba—, se expresa un punto de vista personal en intervenciones en las que participa la construcción *ser claro*: es posible presuponer el modalizador *pienso/me parece*. En la ocurrencia (41), el senador da cuenta de su opinión al comparar la *sanción de la Cámara de Diputados* que resulta *ser más clara* respecto de otra —que queda implícita—. Para explicar esta situación, podría afirmarse que se tiende a emplear *ser* cuando la intención es imponer un punto de vista o expresar un juicio concluyente (García Márkina, 2013, pp. 44-45). De hecho,

> *[t]el est le privilège somme toute exorbitant du sujet d'énonciation : […] de "faire comme si" c'était la vérité vraie qui parlait par sa bouche* (Kerbrat-Orecchioni, 1999, p. 168 [cursivas en el original]).[176]

Sin embargo, en la descripción de *ser* propuesta por García Márkina (op. cit.) se hace referencia a un *punto de vista*; se trata de la expresión de la subjetividad. En otras palabras,

> une phrase telle que «c'est beau» a beau se donner par usurpation des allures objectives, et sembler émaner d'un sujet universel, elle est bel et bien marquée subjectivement. C'est de l'énonciation subjective *objectivisée*, mais c'est de l'énonciation *subjective* tout de même (Kerbrat-Orecchioni, 1999, p. 169 [itálicas en el original]).[177]

Una vez más, la pertinencia del concepto de (inter)subjetividad para describir *ser* y *estar* depende de la definición que se maneje de esta noción y, de manera más amplia, del marco teórico general en el que se enmarca la reflexión. Sin embargo, las diferentes propuestas que se han analizado no logran determinar diferencias sistemáticas entre *ser claro* y *estar claro*. No es el objetivo invalidar completamente la pertinencia de la noción de subjetividad para la descripción de la oposición *ser/estar*; la naturaleza de la base de datos analizada restringe el alcance de las generalizaciones. Se señalan, en cambio, las limitaciones de esta herramienta teórica frente a la particularidad de los llamados adjetivos evaluativos —entre los que se encuentra *claro*—.[178] Este tipo de lexema se caracteriza por

---

[176] [al fin y al cabo, tal es el privilegio exorbitante del sujeto de enunciación: "hacer como si" la verdadera verdad hablara por su boca]

[177] [aunque por usurpación una frase como "es bello" quiera aparentar objetividad y parezca emanar de un sujeto universal, sin lugar a dudas esta última se encuentra marcada subjetivamente. Es un caso de enunciación subjetiva *objetivizada*, pero aun así se trata de una enunciación *subjetiva*]

[178] Según Kerbrat-Orecchioni (1999), los adjetivos pueden clasificarse en objetivos y subjetivos. Entre los objetivos se encuentra, por ejemplo, *soltero, casado,* o los adjetivos de color —aunque en su propia obra la autora relativiza la clasificación de estos últimos adjetivos en cuanto *objetivos*—. Los adjetivos subjetivos, a su vez, se dividen en afectivos y evaluativos. Los adjetivos afectivos —como *divertido, conmovedor*— enuncian una propiedad del objeto que se determina y, al mismo tiempo, una reacción emocional del sujeto hablante (op. cit., p. 95). Por último, los adjetivos evaluativos se subdividen en valorativos (*axiologiques*),

presuponer una doble norma de evaluación: una que corresponde al objeto que se califica; otra que es específica al locutor (Kerbrat-Orecchioni, 1999, pp. 96-97). En otras palabras, esta norma es doblemente relativa ([*doublement relative*], op. cit., p. 98).

Entonces, se pueden focalizar las características del objeto, lo que resultaría en efecto menos subjetivo, pero también se puede centrar la atención en el locutor, con un resultado más subjetivo—.[179] Se concluye que las lecturas más o menos subjetivas que pueden desprenderse de las ocurrencias de *ser claro* y *estar claro* son el reflejo de la interacción entre las características de las construcciones —de las cópulas y del adjetivo— con el co(n)texto; no se trata de un rasgo semántico inherente de las construcciones.

4.1.4 Sobre la naturaleza graduable de *claro*

El adjetivo *claro* pertenece a la clase de los adjetivos calificativos, esto es, aquellos que «expresan propiedades de las personas o cosas» (RAE & ASELE, 2009, p. 44). Además, en virtud de su carácter evaluativo —discutido en la sección previa— el adjetivo *claro* es graduable, ya que acepta adverbios cuantificativos (*muy/bastante/completamente claro*). Ni que decir tiene que se le pueden aplicar también otras clasificaciones. Por ejemplo, según el criterio de la posición dentro del grupo nominal, destaca su versatilidad: puede ser considerado tanto como un adjetivo «restrictivo» como uno «no restrictivo» (RAE & ASELE, 2009, p. 912).[180] En el primer caso, generalmente aparece pospuesto al sustantivo y restringe la extensión de este último, como en *un día claro*. En el segundo caso, se registra mayoritariamente en anteposición y evalúa o pondera una característica del sustantivo, como en *un claro día*.

La propia naturaleza graduable de *claro* presenta aspectos interesantes. Para describir los adjetivos graduables, uno de los criterios retenidos por Paradis (2001) consiste en centrar la atención en los modificadores de grado (*degree modifiers*), que pueden clasificarse en: modificadores escalares (*scalar modifiers*) —tales como *muy*— y

---

como *bueno, lindo,* y no valorativos, como *grande, lejos, caliente*. Estos últimos, entre los que es posible clasificar igualmente a *claro*, corresponden a «tous les adjectifs, qui sans énoncer de jugement de valeur, ni d'engagement affectif du locuteur […] impliquent une évaluation qualitative ou quantitative de l'objet dénoté par le substantif qu'ils déterminent» [todos los adjetivos que, sin enunciar un juicio de valor ni un compromiso afectivo del locutor, […] implican una evaluación cualitativa o cuantitativa del objeto denotado por el sustantivo que determinan] (ibíd., p. 95-96).

[179] La presuposición de una doble norma en el adjetivo *claro* dificulta igualmente el empleo de las nociones de *norma general/individual* en la descripción de las diferencias entre *ser* y *estar* (§2.3).

[180] Esta clasificación es válida para los casos en los que *claro* funciona como modificador del sustantivo, no así cuando ocupa la función de atributo (RAE & ASELE, 2009, p. 908).

modificadores de totalidad (*totally modifiers*) —como *completamente*—. Esta caracterización es equivalente a la de Falk (Falk, 2015) en la que se distingue entre modificadores de grado escalar (MOGE) y maximadores (MAX), y que fue presentada más arriba (§3.1.2.1). Más allá de las diferencias terminológicas, existen *restricciones* (Paradis, 2001, p. 50) entre ciertos adjetivos y el tipo de modificador. Es posible distinguir los adjetivos que aceptan MOGE —p. ej., *muy bueno*— de aquellos que se registran con MAX —p. ej., *completamente muerto*—. En el caso particular de *claro*, sin embargo, la frontera es mucho más difusa de lo que podría esperarse (Maldonado, 2010, p. 65). En la base de datos analizada, *claro* aparece tanto con MOGE —ejemplos (42) y (43)— como con MAX —(44) y (45)—, y esto sin distinción entre *ser* y *estar*.[181]

(42) *La respuesta de la Ley en este caso* ***es muy clara***. (España, 1988)

(43) *yo creo que desde el punto de vista histórico la cosa* ***está bastante clara.*** (España, 1997)

(44) *Vamos a ser muy breves porque entendemos que las cosas* ***son absolutamente claras***. (Argentina, 1998)

(45) *yo creo que el mapa político nacional* ***está perfectamente claro*** (España, 1989)

Al considerar todas las ocurrencias en las se registra un modificador (222 casos), se verifica que el 95% (210) corresponde a MOGE, entre los cuales *muy* es el más frecuente. Sin embargo, los dos tipos de modificadores aparecen con *claro*, lo que dificulta su clasificación siguiendo este único criterio. Por supuesto, esto tiene que ver con que «[t]he conceptual pattern that determines the interpretation of adjectives is evoked by the inherent linguistic properties of the adjective itself and by the linguistic and pragmatic context» (Paradis, 2001, p. 50).[182]

En la *Nueva Gramática de la lengua española*, para describir los adjetivos graduables se tienen en cuenta otras dimensiones. Estos adjetivos se subdividen en «polares», «relativos» o «proporcionales», por un lado, y «absolutos», por el otro (RAE & ASELE, 2009, pp. 915-918). Los adjetivos relativos poseen las siguientes características:

[181] En la base de datos analizada, la única divergencia que se verifica entre *ser* y *estar* respecto de la presencia de modificadores de *claro* es el porcentaje de ocurrencias que registra cada verbo. Sin embargo, esto no se interpreta como una consecuencia directa de la base semántica de las cópulas, sino más bien como la influencia del tipo de sujeto que interviene en la construcción atributiva. Como se verá más adelante (§4.4), las ocurrencias que poseen un sujeto nominal aceptan con más frecuencia un modificador de *claro*. Puesto que *ser claro* se registra más fácilmente con este tipo de sujeto, es lógico que esta construcción registre un mayor porcentaje de modificadores de *claro* en comparación con *estar claro*.

[182] [el patrón conceptual que determina la interpretación de los adjetivos es suscitado por las propiedades lingüísticas inherentes al adjetivo en sí mismo y por el contexto lingüísitico y pragmático]

a) expresan propiedades que se evalúan implícitamente respecto de una norma que, redefinida para cada contexto particular, establece el valor medio de referencia. Por ejemplo, en *una persona alta* o *un edificio alto*, se convoca en cada caso una norma que se toma como referencia para afirmar que estas entidades (*persona* y *edificio*) están por encima del valor medio;
b) es posible explicitar la situación a la que se restringe la evaluación por medio del grupo preposicional «*para* + infinitivo»: *alto para jugar en este equipo*;
c) su negación no implica 'ausencia de la propiedad denotada', sino un 'grado inferior respecto de la norma'. Por ejemplo, afirmar *Juan no es alto* no significa necesariamente que es *bajo*, sino solamente que está por debajo de lo que se considera la norma en un contexto particular.

Los adjetivos absolutos, en cambio,

a) evocan el grado máximo de la propiedad denotada, por ejemplo *lleno* o *vacío;*
b) se asocian con la noción de límite, por lo que entran en construcción con adverbios como *completamente* o *totalmente*.

A priori, *claro* pertenece a los adjetivos absolutos. La explicitación de una posible norma de evaluación por medio de «*para* + infinitivo» genera frases, cuando menos, inhabituales: ¿?*un tema claro para explicar*, ¿?*una situación clara para describir*. De hecho, en la *Nueva gramática de la lengua española* se cita a *claro* de manera explícita entre un tipo de adjetivos absolutos; aquellos que aluden «al hecho de ser o no ser algo habitual, conocido o manifiesto» (RAE & ASELE, 2009, p. 918). Sin embargo, como se ha visto, en la base de datos analizada, *claro* aparece raramente con adverbios compatibles con la noción de límite, tales como *completamente* o *totalmente.* Además, negar este adjetivo puede implicar tanto 'ausencia de la propiedad' como 'grado inferior'. A modo de ilustración, considérense los ejemplos (46) y (47).

(46) *el nombre del informante, del testigo cooperante y del agente que pudieron haber cometido actos ilícitos en territorio de la República no* ***está claro*** (México, [s.d.])

(47) *No* ***es claro*** *el orden de prioridad en el cómputo de los valores.* (Argentina, 1998)

En (46), la negación implica una ausencia total de la propiedad denotada por el adjetivo. Los términos medios quedan excluidos de esta escala, hay solo dos posibilidades: que el *nombre del informante* sea conocido o que, al contrario, no *esté claro*. En este caso, *claro* se interpretaría como un adjetivo absoluto. En (47), en cambio, es posible comprender que *el orden no es* completamente *claro*, que no se ha alcanzado el límite definido por la norma. Esto no implica necesariamente una ausencia completa de la propiedad, por lo que *claro* se relacionaría con los adjetivos relativos. Una vez más, es evidente que, por lo menos en el caso de *claro*, se trata de una interacción entre las características propias del adjetivo y el contexto de aparición.

Esta manera de describir las diferencias entre los adjetivos relativos y absolutos es similar a la propuesta de Kennedy y McNally (2005) que inspira el trabajo de Gumiel Molina et al. (2012) sobre las diferencias entre *ser* y *estar* (§2.2). De manera sucinta, en este último estudio se propone que los adjetivos relativos construyen escalas compatibles con *ser*, mientras que los absolutos se relacionan con *estar*. En palabras de los autores,

> *estar* combines with absolute adjectives, whose standard of comparison is the minimal or maximal degree value on the scale they express; and *ser* combines with relative adjectives, whose standard of comparison is contextually determined (Gumiel-Molina & Pérez-Jiménez, 2012, p. 45).[183]

Ahora bien, como se ha visto en los ejemplos presentados —(46) y (47)—, el adjetivo *claro* puede propiciar una lectura tanto absoluta como relativa según el contexto.

Se puede dar cuenta de este tipo de adjetivos ambivalentes al considerar una propuesta más reciente de Gumiel Molina et al. (2015a) en la que se redefine la diferencia absoluto/relativo según la perspectiva de Toledo y Sassoon (2011). En estos estudios, se afirma que todos los adjetivos graduables se evalúan respecto de un estándar de comparación y es el tipo de estándar que se construye —más que las propiedades escalares de los adjetivos— lo que explica las diferencias entre adjetivos absolutos y relativos (Gumiel-Molina et al., 2015a, p. 961). Los adjetivos relativos se evalúan respecto de una clase de comparación compuesta por entidades que comparten una propiedad con el sujeto de la atribución; se define así una clase de comparación interindividual (*between-individual comparison class*). En cambio, la lectura absoluta de los adjetivos graduables implica considerar diferentes grados de la propiedad en cuestión, uno de los cuales es

[183] [*estar* se combina con adjetivos absolutos, cuyo estándar de comparación es el valor de grado mínimo o máximo en la escala que expresan; y *ser* se combina con adjetivos relativos, cuyo estándar de comparación se determina contextualmente]

tomado como el valor estándar. En otras palabras, se evalúan diferentes estadios de la entidad sujeto, lo que define una clase de comparación intraindividual (*within-individual comparison class*).[184] Desde esta perspectiva, la distribución de las cópulas es la siguiente: *ser* propicia la creación de una norma de comparación intraindividual, es decir, una lectura relativa de los adjetivos atributos; *estar* define una norma intraindividual, una interpretación de tipo absoluto del lexema adjetival.

En la base de datos analizada, no quedan dudas de que el uso de *ser claro* implica una comparación entre entidades diferentes. Esta operación se presenta de manera explícita en numerosas ocasiones por medio de adverbios comparativos, como en (48).

(48) *Por ello, considero que **es más clara** y franca la modalidad de la Comisión de Salud, que directamente dice que la Isapre puede hacer lo que la de Hacienda subrepticiamente la deja hacer, sin confesarlo.* (Chile, 1999)

Puesto que *estar* se fundamenta, como *ser*, en un tipo de comparación, podría esperarse que se registraran igualmente modificadores como *más, menos* o *tan*. Sin embargo, las escasas ocurrencias de este tipo identificadas en la base de datos,[185] no corresponden a una comparación entre dos estadios de la entidad sujeto. Esto puede verse en los ejemplos (49) y (50).

(49) *el alcohol también te afecta a la cabeza, **eso está más claro que el agua**.* (España, [s.d.])

(50) *La cuestión no puede **estar más clara**, existe una falla estructural en el diseño económico.* (México, [s.d.])

Interpretar de manera literal la ocurrencia (49) implicaría establecer una comparación entre una proposición —*el alchool te afecta la cabeza*— y el agua, respecto de la claridad. Esto no es lo que sucede. La expresión hiperbólica *más claro que el agua* presupone que *el agua* define por metonimia el valor máximo dentro de una escala de *claridad*. Así, por medio de esta construcción, el/la locutor/a expresa que la *claridad* metafórica de la situación supera un nivel extremo —o, más precisamente, casi imposible de superar, de ahí la hipérbole—. Sucede algo similar en (50), donde se afirma que *la cuestión* ha alcanzado el nivel superior de la escala. Algo que equivaldría al empleo de un

[184] Es manifiesta la similitud de esta propuesta con aquella que distingue entre una comparación X/Y —dos entidades diferentes— de una X/X —dos estadios de la misma entidad— (Delbecque, 2000; Franco & Steinmetz, 1983), que se presentó más arriba (2.4).

[185] En la base de datos, se identificaron cinco ocurrencias en total: cuatro de ellas corresponden a la construcción *estar más claro que el agua*, como en el ejemplo (49), la quinta se presenta con el número (50).

MAX como *completamente*: *la cuestión está completamente clara.* Se constata que la operación de comparación no aparece sistemáticamente en las ocurrencias de *estar claro*. Una muestra suplementaria es el ejemplo (51).

(51) *Eres un intelectual usted un intelectual, escritor y músico encima. La pregunta* ***está clara****, ¿de qué equipo eres?* (España, 1996)

Se puede pensar que *la pregunta* se expone de manera (más) *clara*, sobreentendiendo la posibilidad de que ya hubiera sido formulada de un modo *poco comprensible* o *menos comprensible*. Sin embargo, la identificación de dos estadios diferentes de la entidad sujeto no puede realizarse de la misma manera que con entidades nominales prototípicas —una persona, una cosa—.

Por último, como ya se ha señalado (§2.2), postular que la comparación fundamenta el uso de *estar* impide dar cuenta de los llamados contextos de primera impresión. En estos casos, no se puede tener acceso a dos estadios diferentes de la entidad sujeto (García Márkina, 2013, pp. 146-153). Sí se podría prever que difiera de una «segunda» impresión y en el caso en que uno esté familiarizado con el estado de cosas.

Por todas las razones expuestas, en el presente trabajo, no se centra específicamente la atención en la operación de comparación que suele presuponerse en el uso de *estar claro.* Asimismo, se prescinde de tomar en cuenta la norma establecida por el tipo de adjetivo —relativo o absoluto—. En cambio, se da primacía a otro tipo de explicaciones que implican el uso de herramientas teóricas adaptadas a las características de la base de datos. Dado el tipo de adjetivo que se analiza, una gran parte de las ocurrencias poseen un sujeto de tipo proposicional, lo que dificulta una descripción del uso de *ser* y *estar* en términos de estándares de comparación.[186] El análisis de este tipo de sujeto se realiza más adelante (§4.4).

[186] Gumiel Molina et al. (2015a, p. 961) reconocen que los estudios aspectuales tienen dificultades para dar la importancia necesaria al tipo de sujeto que interviene en la relación atributiva, sobre todo en aquellos trabajos que defienden la idea de que las restricciones están codificadas de manera léxica en los adjetivos. Más precisamente, el análisis de sujetos de tipo proposicional se deja de lado completamente, sin duda, debido a la dificultad de dar cuenta de las diferencias entre *ser* y *estar* en este tipo de contexto en términos aspectuales. Recientemente, en algunos estudios de corte aspectual se han tenido en cuenta las características de los sujetos sintácticos (Gumiel-Molina, 2008; Gumiel-Molina et al., 2015a; Marín, 2000; Roby, 2009). A pesar de este cambio, estos trabajos parten de ejemplos *ad hoc* y no de corpus suficientemente extensos. En algunos casos, solo unos pocos ejemplos descontextualizados ilustran el análisis.

4.2 Una primera aproximación

Una primera aproximación a la distinción entre *ser claro* y *estar claro* concierne a la naturaleza semántica de los sujetos que intervienen en la construcción atributiva. Los resultados de la clasificación de las ocurrencias de la base de datos según las categorías propuestas por Lyons (§3.1.2.1) pueden verse en la Tabla 9.

	Venezuela % (=n)	México % (=n)	España % (=n)	Chile % (=n)	Argentina % (=n)
			Ser claro		
1º orden	41,7 (5)	11 (8)	11,8 (8)	22 (11)	12,7 (7)
2º orden	16,6 (2)	9,6 (7)	20,6 (14)	8 (4)	20 (11)
3º orden	41,7 (5)	79,4 (58)	67,6 (46)	70 (35)	67,3 (37)
Total	100 (12)	100 (73)	100 (68)	100 (50)	100 (55)
				χ^2 (8, 258) = 16625 ; p < 0,05	
				V de Cramer = 0,17	
			Estar claro		
1º orden	54,2 (13)		1,4 (5)	8 (2)	2,2 (1)
2º orden		14,3 (3)	3,1 (11)	12 (3)	
3º orden	45,8 (11)	85,7 (18)	95,5 (336)	80 (20)	97,8 (44)
Total	100 (24)	100 (21)	100 (352)	100 (25)	100 (45)

Tabla 9. Distribución de las ocurrencias por país y por tipo semántico de sujeto

A excepción de las ocurrencias originarias de Venezuela, se observan tendencias generales que se mantienen en el resto de los países.[187] Por un lado, tanto *ser claro* como *estar claro* predican más frecuentemente respecto de sujetos de 3º orden, y esto es mucho más evidente en el caso de *estar claro*. Por ejemplo, en España y Argentina, casi la totalidad de las ocurrencias de *estar claro* poseen un sujeto de 3º orden. Por otro lado, la construcción *ser claro* registra ocurrencias con todos los tipos de sujetos, indistintamente del país. En cambio, en el caso de *estar claro* existen ciertas categorías vacías —p.ej.

[187] En los ejemplos originarios de Venezuela se constata una distribución diferente a la del resto de los países, sobre todo para las ocurrencias de *estar claro*. Una posible fuente de variación es la naturaleza de los textos: el 100% de las ocurrencias de origen venezolano provienen de entrevistas informales, no así los ejemplos del resto de los países que muestran una mayor diversidad (§4.1.2). Sin embargo, el escaso número de ocurrencias impide sacar conclusiones generales. Nótese que los resultados del ji al cuadrado indican que existen diferencias significativas entre los países, en el caso de *ser claro* (p < 0,05). Sin embargo, si se dejan de lado los datos originarios de Venezuela, la prueba estadística indica, al contrario, que las muestras de los diferentes países son homogéneas. En el caso de las ocurrencias de *ser claro* el resultado es χ^2 (6, 246) = 9.5505; p > 0,05. En el caso de *estar claro* existen celdas para las que no se registran ocurrencias, por lo que no es prudente utilizar la prueba del ji al cuadrado. Una de las condiciones de tal test consiste en que los valores teóricos de todas las celdas sean superiores a 5 (Carlsberg, Cazauvieilh, Faury, & Loyal, 2016, p. 177).

sujetos de 2º orden en Argentina, o sujetos de 1º orden en México—. La Tabla 10, que no tiene en cuenta la variación diatópica, refleja estas tendencias generales.

	Ser claro	*Estar claro*
1º orden	15,1% (39)	4,5% (21)
2º orden	14,7% (38)	3,6% (17)
3º orden	70,2% (181)	91,9% (429)
Total	100% (258)	100% (467)

χ^2 (2, 725) = 58,88 ; $p < 0,05$
V de Cramer = 0,28

Tabla 10. Distribución de las ocurrencias según el tipo semántico de sujeto

Se puede completar este panorama —y establecer una diferencia más pronunciada entre las construcciones estudiadas—, si se analiza la distribución de las ocurrencias según el perfil morfosintáctico de las entidades sujeto (Tabla 11).

	Ser claro	*Estar claro*
Nominal	64,3% (166)	19,9% (93)
Proposicional	35,7% (92)	80,1% (374)
Total	100% (258)	100% (467)

χ^2 (1, 725) = 142,8 ; $p < 0,05$
V de Cramer = 0,44

Tabla 11. Distribución de las ocurrencias según el perfil morfosintáctico

La construcción *ser claro* se registra más frecuentemente con sujetos con perfil nominal; *estar claro*, en cambio, predica generalmente respecto de sujetos con perfil proposicional.

Las regularidades que resume la Tabla 11 sugieren que existe una motivación semántica que justifica las diferencias formales. Las siguientes secciones proponen un análisis exhaustivo de los diferentes tipos de sujeto; distinguiendo, por un lado, los sujetos con perfil nominal (§4.3) y, por el otro, aquellos con perfil proposicional (§4.4). A fines prácticos, se hará referencia a los primeros por medio de la notación *N ser claro* y *N estar claro* y a los segundos a través de *ser claro (que)* y *estar claro (que)*. Cuando no sea necesario establecer una distinción, se recurrirá a *ser claro* y *estar claro.*

4.3 Sujetos de tipo nominal: categorización y visión experiencial

Desde la perspectiva de la gramática cognitiva, los sustantivos son el resultado de una operación de «reificación conceptual» (Langacker, 2000a, p. 21). Esta última facilita la manipulación cognitiva de entidades complejas al agrupar los diferentes elementos constitutivos en una sola unidad, una «"cosa" abstracta» (op. cit., p. 21). Los sujetos de todas las ocurrencias analizadas en esta sección poseen el mismo perfil nominal. Sin embargo, el contenido conceptual de estas entidades nominales no se procesa de la misma manera en los contextos de aparición de cada una de las construcciones estudiadas. Numerosos factores entran en juego; uno de estos parámetros es por supuesto el tipo semántico del sujeto. La distribución de los sujetos nominales según la clasificación de Lyons, se presenta en la Tabla 12.

	N ser claro % (=n)	*N estar claro* % (=n)
1º orden	23,5 (39)	22,6 (21)
2º orden	22,9 (38)	18,3 (17)
3º orden	53,6 (89)	59,1 (55)
Total	100 (166)	100 (93)
	χ^2 (2, 259) = 0,945 ; p = 0,62	
	V de Cramer = 0,06	

Tabla 12. Distribución de los sujetos nominales según el tipo semántico

A primera vista, se mantienen las tendencias generales presentadas más arriba (cf. Tabla 10): se observa en los datos que tanto *N ser claro* como *N estar claro* registran una mayoría de sujetos de 3º orden. Sin embargo, nótese que, al analizar de manera independiente las ocurrencias con sujeto nominal (Tabla 12), las diferencias en la distribución dejan de ser significativas (p = 0,62) y ya no hay asociación entre las variables (V de Cramer = 0,06). Dicho de otro modo, respecto de la distribución del tipo semántico de los sujetos nominales, se desdibujan las diferencias entre las construcciones estudiadas.

Tales resultados indican que no existe una especialización de las construcciones respecto de algún tipo de sujeto nominal. Estos datos contradicen *a priori* estudios anteriores en los que se verificó que *estar claro* aparece en relación más frecuentemente con sujetos de 1º orden —entidades nominales prototípicas—, mientras que *ser claro* es registrado más fácilmente con entidades de 3º orden (Delbecque, 2000).

Entonces, este panorama cuantitativo debe completarse con un análisis pormenorizado, sobre todo si se toma en cuenta que los datos expuestos en la Tabla 12 no reflejan todos los parámetros cotextuales que entran en interacción en cada caso. Como podrá verse en las próximas subsecciones, la selección de una de las cópulas, *ser* o *estar*, interviene efectivamente no solo en la activación de uno de los sentidos de *claro*, sino también en la reinterpretación de ciertas entidades sujeto. El análisis se basa en la consideración de marcas cotextuales precisas.

4.3.1 Entidades de 1º orden

Entre las entidades de 1º orden, es posible distinguir entre personas y otras entidades no personales —entidades humanas y no humanas— al considerar que las primeras están dotadas de conciencia, intención y voluntad (Lyons, 1977, p. 442). En ambos casos, existen en la base de datos diferencias entre *N ser claro* y *N estar claro* en cuanto al sentido de *claro* que se activa y, en consecuencia, a la interpretación global de las construcciones atributivas.

4.3.1.1 Sujetos no humanos

Respecto de los sujetos no humanos, cuando interviene *estar*, la atribución está sensorialmente motivada: el adjetivo *claro* se emplea entonces con el sentido no metafórico de algo 'que tiene abundante luz' —ejemplos (52) y (53)—.

(52) *Hoy, el mapa meteorológico es como un polo de chocolate y nata. Está oscurito arriba y* ***está claro*** *abajo. En el extremo norte se pueden registrar precipitaciones. En el resto, tiempo soleado y temperaturas como ayer.* (España, 1996)

(53) *Por yo iba, entonces la carretera era de tierra, y yo llegaba y limpiaba la moto cuando llegaba allá abajo, la moto* ***estaba bien clarita****, pues.* (Venezuela, [s.d.])

La imagen del objeto frente a la cual se encuentra el locutor puede ser inmediata (52) o reconstituida mentalmente (53). En todo caso, se ponen de relieve las propiedades físicas de la entidad sujeto (el color, la luminosidad). Sucede lo mismo incluso cuando la entidad sujeto es altamente polisémica, como en (54).

(54) *Genaro Carrió explica precisamente esto. La palabra de la norma es como si fuera un foco de luz. En el centro la cosa* ***está clara****, radiante, pero a medida que se aleja del centro, se da la penumbra.* (Argentina, 1998)

Según el contexto, el sustantivo *cosa* puede actualizarse como una entidad de cualquiera de los tres órdenes.[188] En (54), para describir *la palabra de la norma* se establece una comparación entre esta y un *foco de luz*. La mención de esta última entidad —de 1º orden— permite comprender que *la cosa* hace referencia a algo concreto, perteneciente al mundo sensible; de ahí que *la cosa* pueda *estar clara* y *radiante*, que corresponden a propiedades físicas relacionadas con la percepción visual.

En las ocurrencias de *N ser claro*, en cambio, se dan dos situaciones. Por un lado, se subrayan las propiedades físicas de la entidad sujeto, como en el caso de *N estar claro*. Por el otro, se evocan interpretaciones que van más allá de la simple percepción visual.

Cuando se subrayan las propiedades físicas, el sentido de *claro* que se activa en las ocurrencias de la base de datos es el de 'transparente' y, más precisamente, 'limpio o no enturbiado' —ejemplos (55) y (56)—.

(55) *Después con mi padrino me vine yo para El Tuy, en el donde río* ***era clarito*** *ahí nos bañábamos nosotros.* (Venezuela, [s.d.])

(56) *El Guaire era* ***era clarito****, en El Guaire se podía uno bañar. Ahora es que está con que es una cochinada.* (Venezuela, [s.d.])

En (55), se establece una comparación entre *El Tuy* y otros ríos, u otras zonas del mismo río, lo que permite categorizar la entidad sujeto en cuanto *clarita* y distinguirla así de otras. Esto puede verse en la contraposición implícita entre el espacio definido por *ahí donde nos bañábamos nosotros* y otros posibles sitios donde otras personas lo hacen. La presencia del pronombre sujeto —no obligatorio— *nosotros* no hace sino acentuar esta oposición. La comparación, y por ende la categorización, es más explícita en el caso del ejemplo (56). Según sus características físicas, *El Guaire* es definido primero como *clarito*, luego como *una cochinada*, siendo la categorización todavía más evidente en la atribución nominal —*es una cochinada*—. Los sustantivos son una clase de palabra que «nombra un tipo de cosas y especifica las propiedades que una entidad debe poseer para calificar como una instancia de ese tipo» (Langacker, 2013, p. 134). La atribución nominal hace intervenir

[188] La interpretación de *cosa* depende en mucho del cotexto de aparición. Este sustantivo puede ser categorizado como: una entidad de 2º orden, una acción, como en (a); una entidad de 3º orden, un contenido proposicional (b); o incluso fluctuar entre ambas interpretaciones, es decir, un resultado o un contenido proposicional (c).

(a) *yo quiero volver nuevamente […] a las pocas cosas que en este momento* ***están claras****, y es el retroceso del Partido Socialista Obrero Español* (España, 1991)

(b) *Una cosa* ***está clara****: los jóvenes bebemos porque queremos*. (España, [s.d.])

(c) *ha habido gran dureza en los debates y las cosas no* ***han estado claras*** *hasta el último momento* (España, 1996)

entonces tipos de cosas —categorías—, lo que es compatible con la operación de categorización inherente a *ser* y excluye el empleo de *estar*. Se verifica, de hecho, que la construcción *El Guaire era clarito* puede parafrasearse por una atribución nominal *El Guaire era un río clarito*. Sucede lo contrario en el caso de *estar*: *la moto estaba clarita* no corresponde a **la moto estaba un vehículo clarito* (53).

En el segundo tipo de ocurrencias de *N ser claro* también se verifica la operación de categorización. La diferencia consiste en que el adjetivo *claro* se emplea metafóricamente con el sentido de 'fácil de comprender', respecto de entidades de 1º orden —algo que no se verifica con *N estar claro*—. Las propiedades físicas pasan a un segundo plano y se posibilita un desligamiento respecto de la realidad concreta (57).

(57) *Por eso, yo recomiendo que con independencia del lugar donde se vaya a comprar, verificar que el producto está perfectamente identificado, que viene el nombre del fabricante en la etiqueta, que tiene instrucciones de uso y mantenimiento, que en definitiva, que el producto* ***sea claro*** *y sepa el consumidor qué es, para qué sirve y quién es el responsable del producto para poder reclamar en el caso de que hubiera algún problema.* (España, 1991)

En (57), se insta a acudir a elementos concretos, como *la etiqueta* y *las instrucciones de uso*, para comprobar que el *producto sea claro.* Sin embargo, *el producto* posee un valor inespecífico: no se señala una entidad determinada, sino que se trata de un *producto* abstracto. Además, no se señalan las propiedades físicas —tanto del *producto* como de los criterios aplicados—, sino que se centra la atención en la inteligibilidad de las entidades. Identificar *el producto*, *saber qué es*, requiere un procesamiento que va más allá de la simple percepción, de ahí que el adjetivo *claro* no se use de manera literal, sino metafórica. Sucede algo similar en (58).

(58) *Señor Presidente, creo que debemos guiarnos por este libro. Su nombre* ***es claro****: Diccionario de la Lengua Española, Real Academia Española. Ése es el idioma, fundamentalmente. Y a eso debemos atenernos.* (Chile, 1996)

En el ejemplo (58), el *nombre* del diccionario puede *ser claro* por sus propiedades físicas (tipografía, color, contraste), pero lo es, sobre todo, por lo que significa. Es inteligible y permite comprender cuál es el *idioma* en cuestión, y a qué conviene *atenerse.*

4.3.1.2 Sujetos humanos

Con sujetos de tipo humano, se verifican igualmente diferencias en el sentido con el que se actualiza el adjetivo *claro*. Porroche Ballesteros (1988, p. 55) subraya que

> [e]n algunas ocasiones, los adjetivos que hemos denominado modales pueden aparecer con un sujeto personal [+animado] es decir, con un sujeto que concuerda con el verbo en número y persona y tiene el rasgo [+animado]. Cuando esto ocurre, se utiliza normalmente el verbo *estar*, y el adjetivo se emplea con una acepción distinta a la que tiene cuando se construye con un sujeto oracional.

En el presente tranajo, se sostiene que la *acepción distinta* de *claro* se define metonímica o metafóricamente: tiene que ver con el sentido de base y se inserta dentro de la red semántica del adjetivo (§3.2.1).

En el caso de *N estar claro*, las ocurrencias de la base de datos provienen casi exclusivamente de Venezuela: solo se registran dos ejemplos originarios de Chile y dos de España. En todos los casos, *claro* se actualiza con el sentido de 'perspicaz', 'agudo' para dar cuenta del estado en el que se encuentra el hablante mismo (59) u otra persona (60).

(59) *yo creo que o sea, yo* ***estoy claro****, no me importa la nota que yo tenga, de trece y con dieciocho, pero yo sé de repente yo llego a otra cosa que ellos de repente que son más importantes en la vida que o sea, que van a servir cuando uno se gradúe* (Venezuela, [s.d.])

(60) *—yo creo que ahora las pavas* ***están más claras****. —Sí. —Yo las veo, yo veo niñas que vienen y* ***están claras*** *en lo que les gusta.* (Venezuela, [s.d.])

La relación metafórica entre la iluminación —la claridad— y el conocimiento[189] permite relacionar, en (59), las estructuras *yo estoy claro* y *yo sé*. Nótese, además, en (60), el conocimiento que se presupone en *las niñas, las pavas*[190] acerca de lo que les *gusta.* El que una persona sea localizada en un estado de claridad*,* de luminosidad, sugiere que ella tiene una postura respecto de un tema en particular. Lógicamente, *no estar claro* habla de la imposibilidad de acceder al conocimiento (61).

(61) *Tendría que pensar, porque, mira, hay muchas cosas, yo todavía no* ***estoy muy clara****, solamente veo respuestas, y veo además y respuestas que se acumulan, digamos* (Venezuela, [s.d.])

[189] Se explota aquí la metáfora VER ES CONOCER (cf. Fernández Jaén, 2012, p. 193) o, desde una perspectiva tipológica más esquemática, PERCIBIR ES CONOCER (Ibarretxe-Antuñano, 2008).
[190] Un/a pavo/a corresponde, en el habla coloquial, a una persona incauta o sosa (cf. DRAE).

Valdez, Cristian. Las cópulas ser y estar a la luz de enfoques lingüísticos recientes y de la investigación en la enseñanza de segundas lenguas - 2018

En (61), el hecho de no poder ver una respuesta única, que se constituiría en su opinión, impide a la locutora afirmar que *está clara*. En resumen, con *estar* se localiza una entidad —una persona— en un estado de claridad, metáfora de la posesión de conocimiento.

En cambio, en el caso de *N ser claro,* el adjetivo *claro* se emplea con los sentidos de 'sincero' o 'que se explica de manera inteligible'. Se hace entonces referencia a un comportamiento —a una situación dinámica emparentada con ciertas entidades de 2º orden— (62).

(62) *Si los señores Senadores de Derecha* ***son tan claros****, tan francos, no son hipócritas ni desean provocar. Si quieren jugar limpio, bueno, atrévanse a votar a favor* (Chile, 1999)

Podría argumentarse que *claro* funciona como los llamados *adjetivos de estado endoaccional* ([*adjectifs d'état endoactionnel*] Martin, 2008, p. 117), caracterizados por la presuposición de una acción durante la cual el estado se manifiesta.[191] En (62), el que *los Senadores* voten a favor permitirá describirlos como *claros, francos* y *no hipócritas.* Sin embargo, si se toma en cuenta que, siguiendo la teoría carlsoniana, los P-E (§2.2) se combinan con *estar*, no se explica que en este caso *claro* aparezca con *ser*. En cambio, se considera que, en (62), se da cuenta de la categorización de un comportamiento, de una situación dinámica —un proceso—, más que de una situación estática —un estado— (§4.3.2). Tanto *claro* como *franco* e *hipócrita* se comportan, en (62), más bien como los adjetivos pertenecientes a la clase denominada de «Propiedades Mentales» (Stowell, 1991, citado en Arche, 2011, p. 100). Se trata de adjetivos que focalizan las propiedades del carácter o del intelecto de un individuo, las cuales se manifiestan en relación con otra persona. Suele expresarse esta relación por medio de una frase preposicional introducida por *con* —p. ej., *fue claro con Pedro*—. La agentividad que puede transmitir este tipo de adjetivos se presenta en las ocurrencias registradas en imperativo —exclusivas de *N ser claro*— cuya interpretación es efectivamente dinámica (63).

[191] El lexema *claro* no es citado por Martin (2008) entre los adjetivos de estado endoaccional, tales como *generoso, arrogante, gentil, cruel*. Sin embargo, en las ocurrencias de la base de datos *claro* logra pasar todas las pruebas que permiten distinguir este tipo de adjetivos. Más precisamente, en el ejemplo (62), es posible:

- glosar con *porque* la articulación entre la frase que denota la acción y la frase que denota el estado: *Los Senadores son claros porque votan a favor*;
- emplear el participio presente (en francés) para conjugar el verbo que denota la acción: *Al votar a favor, los Senadores son claros* [se emplea aquí, como equivalente del participio presente francés, el adjunto *al + infinitivo* que, según Arche (2011, p. 101), puede usarse para recuperar el evento tácito sobreentendido.]

(63) *¿Qué beneficio ha traído esa política agrícola para la Unión Europea, para los consumidores de ese continente?* ***Seamos claros****: en Chile siempre hemos sido contrarios a esa postura, y creo que sería un gravísimo error modificar el modelo que hasta el momento hemos seguido con éxito.* (Chile, 1996)

Sin embargo, tal como sucede en otros trabajos (Gumiel-Molina et al., 2015a), no se considera que los valores aspectuales estén codificados léxicamente en el adjetivo; esto evita tener que recurrir a la noción de *coacción* (§2.2) en los casos en los que *claro* aparece con *estar*. En cambio, se centra la atención en que los llamados adjetivos de propiedades mentales corresponden a «adjectives that express a generalization over situations» (Gumiel-Molina et al., 2015a, p. 987).[192] En el presente trabajo, tal generalización se concibe como el resultado del desligamiento que se realiza respecto de una situación concreta, lo cual surge de la interacción entre los tres elementos de la construcción atributiva: un tipo de sujeto, la cópula y el atributo. En otras palabras, «la pertenencia a una u otra clase aspectual no está determinada en los predicados mismos, sino por toda la estructura sintáctica» (Arche, 2011, p. 102).

***

En suma, respecto de los sujetos de 1º orden, *N estar claro* se registra en contextos que perfilan el acceso experiencial directo a una información. Se subraya, en estos casos, la percepción de las propiedades físicas de sujetos no humanos o del estado en el que se encuentran los sujetos humanos. En el primer caso, el adjetivo *claro* se emplea con el sentido no metafórico de 'luminoso'; en el segundo, se establece una relación metafórica entre la iluminación y el conocimiento. En cambio, en los contextos de *N ser claro*, se trasciende la evidencia sensorial ya que, a partir de esta última, se realizan categorizaciones de todo tipo de sujetos de 1º orden. El adjetivo *claro* se emplea con los sentidos de 'limpio', 'fácil de comprender' y 'sincero'. Este último uso se registra con sujetos humanos y corresponde a casos en los que se realiza una reinterpretación dinámica del adjetivo, lo que permite emparentar estas estructuras con aquellas que poseen un sujeto de 2º orden.

[192] [adjetivos que expresan una generalización por sobre las situaciones]

4.3.2 Entidades de 2º orden

En líneas generales, con sujetos de 2º orden, se mantienen los valores semánticos de las construcciones *N ser claro* y *N estar claro* verificadas en la sección previa. Sin embargo, al analizar este tipo de sujeto, es necesario establecer la diferencia entre situaciones estáticas —estados— y dinámicas —procesos, eventos— (Lyons, 1977, p. 483). Las primeras se caracterizan por existir más que por tener lugar y se conciben como homogéneas y continuas, es decir, con una duración durante la cual no se producen cambios.[193] Las segundas, en cambio, tienen lugar u ocurren en un espacio y tiempo determinados, pueden ser momentáneas —eventos— o durativas —procesos— y pueden además presuponer o no la agentividad. Se analizan entonces, por un lado, las entidades dinámicas —tales como *proceso*, *comportamiento*— y, por el otro, los sujetos estáticos —como *situación*—.[194]

4.3.2.1 Sujetos dinámicos

En las ocurrencias de *N estar claro* con sujetos dinámicos, el adjetivo *claro* predica de algo 'que se percibe fácilmente', es decir, se perfila la ausencia de obstáculos, como se ilustra en los ejemplos (64) y (65).

(64) *Eres un intelectual usted un intelectual, escritor y músico encima. La pregunta* ***está clara****, ¿de qué equipo eres?* (España, 1996)

(65) *también nuestro partido ha mantenido, a pesar de todas las presiones, su claro perfil de oposición en temas tan claros como el Presupuesto. Todavía* ***está claro*** *el comportamiento del partido que representa la compañera Senadora, cuando rompieron grupo opositor, el ge-cuatro. Y el año pasado, todavía no seca la tinta en relación a su comportamiento con el tema del fobaproa y el Paquete Económico.* (México, [s.d.])

En (64), la *pregunta*[195] en cuestión se presenta en el contexto inmediato; se realiza una mostración directa que no está imposibilitada por ningún obstáculo (§4.4.1.1). Sucede

[193] Esta definición de *estado* se emparenta con la descripción aspectual de los predicados entre los que se diferencian *estados*, por un lado, y *eventos*, por el otro. Dentro de este marco, los *estados* son «predicados que no ocurren sino que se dan de forma homogénea en cada momento del período de tiempo a lo largo del cual se extienden» (Gumiel Molina, 2005, p. 13).

[194] Con una terminología diferente, esta oposición se ha empleado de manera similar en otros trabajos. Delbecque (1990, p. 387) propone tener en cuenta el rasgo [+/- procesual] en la descripción de las entidades. Las palabras procesuales se construyen semánticamente como verbos: se relacionan con procesos que pueden ser anclados espaciotemporalmente y que tienen la posibilidad de evolucionar o ser fragmentados en diferentes etapas.

[195] Sustantivos tales como *pregunta, respuesta, intervención* fueron categorizados en cuanto entidades de 2º orden, ya que poseen un carácter deverbal que los relaciona con situaciones dinámicas susceptibles de ser

Valdez, Cristian. Las cópulas ser y estar a la luz de enfoques lingüísticos recientes y de la investigación en la enseñanza de segundas lenguas - 2018

algo similar en (65) respecto del *comportamiento del partido* cuyo acceso *todavía* es posible. De hecho, incluso si otros *comportamientos* datan del *año pasado* se señala que lo sucedido es relativamente reciente (*todavía no seca la tinta*) y, por ende, sigue siendo fácilmente accesible en la memoria.[196] La facilidad de acceso a una entidad —la *claridad*— posibilita, como se ha visto más arriba (§4.3.1.2), que se explote la metáfora entre la iluminación y el conocimiento. Afirmar que una entidad *no está clara* evoca la imposibilidad de conocerla, de poder saber, tal como sucede en los ejemplos (66) y (67).

(66) *Sólo de manera muy reciente y tardía, aunque, bueno, más vale tarde que nunca, la Secretaría de Comunicaciones y Transportes instaló un panel de solución de controversias, cuyo proceso aún no* ***está muy claro***. (México, [s.d.])

(67) *Desde mi perspectiva, por las definiciones que se han dado y que tradicionalmente se han aceptado, no cabe duda de que ese cobro es un impuesto, por constituir un pago sin una contraprestación claramente identificable. Por lo tanto, se estaría gravando con un nuevo impuesto la prestación de este servicio simplemente para financiar al organismo público encargado de controlar o fiscalizar el sistema. La contraprestación no* ***está clara****. Porque, en ese plano, la responsabilidad de estos asuntos sigue recayendo en diversos Ministerios, que no pierden competencia en el ámbito del agua potable.* (Chile, 1996)

En ambos ejemplos, se sugiere que no se puede saber a qué corresponden las entidades sujetos: en (66), no se sabe a qué se equipara el *proceso*, cómo va a funcionar el *panel de soluciones de controversias*; en (67), no se puede identificar cuál es *la contraprestación* de un *cobro* particular. Nótese que, en este último caso, la atribución con *estar* no es la conclusión lógica de un razonamiento, si bien se encuentra detrás del conector *por lo tanto*. Se trata más bien de la premisa inicial que se posee: no se sabe cuál es la contraprestación. A partir de eso se puede afirmar que el *cobro es un impuesto*, ya que la definición de este tipo de pago presupone la no identificación de la contraprestación.

En las ocurrencias de *ser claro*, en cambio, la interpretación del adjetivo que se suscita es la de 'inteligible', 'fácil de comprender' (68).

---

localizadas en el tiempo y el espacio. En algunos contextos, sin embargo, pueden reinterpretarse como entidades de 3º orden al hacer referencia no a la acción de *responder* o *preguntar*, sino al contenido proposicional de dicho tipo de intervenciones.

[196] Nótese que *comportamiento* fluctúa entre una interpretación dinámica y una estática. La primera aparición de este sustantivo corresponde a la acción de *romper* con un partido. La segunda, en cambio, se refiere más bien a una postura ideológica respecto de un *tema* en particular. Más adelante (cf. p. 156), se volverá sobre los sustantivos de 2º orden susceptibles de ser empleados con un valor dinámico o estático según el contexto.

(68) *La maniobra **es clara** y pasará a la historia como la mayor aberración institucional de nuestros días. Esta es, sin duda alguna, la llamada doctrina Chaco, elaborada por la mayoría de la Comisión de Asuntos Constitucionales.* (Argentina, 1998)

En (68), se afirma que la *maniobra* es fácilmente comprensible, lo que permite categorizarla como *clara*. El análisis de la realidad permite incluso determinar que *la maniobra* corresponde a la *doctrina Chaco.* Entonces, la categorización se manifiesta primero por medio de una atribución adjetiva, luego, con una de tipo nominal. En todo caso, no se perfila la información empírica, sino que se pone de manifiesto el tratamiento de la información que se lleva a cabo. Esta operación de reflexión es aún más evidente en el ejemplo (69).

(69) *Luego, a veces, la gente se sorprende de que, al inicio de la primavera, un rosal que parecía magnífico y que el año anterior había estado floreciendo con profusión, de repente, se muera. La respuesta, a lo mejor, no es tan evidente, pero desde luego **es clara**. Muchas veces no tiene sustancias de reserva suficiente y el invierno ha producido unos daños estructurales que el rosal no ha sido capaz de superar.* (España, 1991)

En (69), se predica respecto de la *respuesta* a una pregunta implícita sobre la muerte imprevista de *un rosal* que no ha dado signos de debilidad. El sustantivo en posición de sujeto se reinterpreta contextualmente más bien como un contenido proposicional —una entidad de 3º orden—: la causa del acontecimiento. Esta relación causal, lejos de ser *evidente* —puesto que el rosal no presentaba signos manifiestos—, se categoriza como *clara*, inteligible. De hecho, es lógica al considerar los posibles *daños* provocados por el *invierno* o la falta de *reservas*. La categorización se fundamenta en un razonamiento que no hace referencia a un caso empírico concreto.

Lo anterior no implica una restricción semántica que imposibilitaría que *N ser claro* se registrara en contextos de mostración de la realidad sociofísica. Sin embargo, como se ha visto más arriba (§4.3.1.1), la aparición de *N ser claro* en este tipo de contextos sugiere que se trascienden los datos concretos para acceder al ámbito de la categorización esquemática, tal como en los ejemplos (70) y (71).

(70) *Mire, todas las enfermedades humanas tienen una base genética. Hay algunas en que la herencia, la manera de transmisión, **es muy clara**, es decir, que el hijo tiene exactamente es el vivo retrato de uno de los padres.* (España, 1991)

(71) *—Chechu Biriukov conectando ahí con Antonio Martín que —La falta* ***ha sido clarísima****. Ese agarrón de Fernando Arcega.* (España, 1989)

En ambos ejemplos, el adjetivo se emplea con el sentido de 'evidente' y la atribución se fundamenta en información sensible (visual). Sin embargo, en (70), se busca realizar generalizaciones —cf. el empleo genérico del artículo en *el hijo* y *los padres*— y poder así esquematizar categorías: hay una clase de enfermedades para las que la transmisión genética es *clara,* evidente. En (71), el acceso a la información, haber visto *la falta*, reviste una gran importancia; *claro* da cuenta entonces del acceso sin obstáculos. No obstante, en el contexto particular de un partido de fútbol, lo esencial es determinar si la acción puede categorizarse como una *falta*, ya que de ello dependerán las consecuencias. Se presenta para esto la información que permite definir la infracción: el incumplimiento a la restricción de emplear las manos para agarrar a su adversario.

4.3.2.2 Sujetos estáticos

En las ocurrencias de *N estar claro*, los sujetos de tipo estático corresponden a sustantivos que, empleados metafóricamente, remiten a la percepción visual de algo que se tiene ante los ojos, como en (72) y (73).

(72) ***está muy claro*** *el paisaje y se sabe perfectamente quién es y quién no es, y quién va a otra cosa, está de paso en la literatura o en el periodismo y va a otra cosa que, como digo, suele ser la la política.* (España, 1991)

(73) *Y en segundo lugar, yo creo que el mapa político nacional* ***está perfectamente claro****, y yo creo que ya con esta claridad todo queda despejado* (España, 1989)

En (72), la atribución se asienta en dos metáforas complementarias: por un lado, la *situación*, el estado de cosas es un *paisaje*; por el otro, poder *ver* ese paisaje significa *saber,* poder acceder a cada uno de los elementos que lo componen. En este ejemplo, *N estar claro* da cuenta del acceso que se tiene a la imagen y a la información que se obtiene a partir de ella. Emplear esta construcción no entra en contradicción con la comparación y, por ende, la clasificación que se opera luego al utilizar *ser* en la distinción entre las personas que *están de paso* y aquellas que son verdaderos *literatos* o *periodistas*. Entonces, se mantiene la relación metafórica entre la luminosidad y el conocimiento en situaciones de acceso directo a la información. De la misma manera, en (73), la *situación política nacional* se asimila a un *mapa* cuya *claridad* permite comprender fácilmente el panorama. Se invita, además, a reinterpretar el adjetivo *claro* en un sentido no metafórico al hacer

referencia a la claridad de un cielo *despejado.* Todas las metáforas visuales participan en la creación de una imagen que permite referirse más bien a un elemento concreto (un mapa, un paisaje), más que a una entidad abstracta.

Los contextos en los que aparece *N ser claro* desatan interpretaciones similares a las registradas con otros tipos de sujetos, tal como sucede en (74).

(74) *Entonces, todo el que estuviera en desempeño de una función no podría ser objeto del tratamiento que marca la Constitución, situación que alcanzaría a estos dos colegas que hoy están aquí. Me parece que la situación* ***es extremadamente clara*** *y no avanza hacia ninguno de ellos la posibilidad de que hoy resolvamos y que haya una interpretación efectiva a partir del diez de diciembre.* (Argentina, 1998)

En (74), se comparan las características de *dos colegas* con el grupo inespecífico de personas que *estuvieran en desempeño de una función*. Esta operación, que supone la abstracción de similitudes y diferencias, desemboca en la conclusión de que las personas en cuestión no *pueden ser objeto del tratamiento que marca la Constitución*. La reflexión llevada a cabo hace que la *situación* se vuelva *clara* —inteligible— y fundamenta de esta manera la atribución.

Para terminar el análisis de sujetos de 2º orden, es revelador considerar ciertos sustantivos, tales como *cosas*, cuya interpretación depende ampliamente del contexto. Se constata, en estos casos, que la aparición de una de las cópulas —*ser* o *estar*— no determina la interpretación contextual del sustantivo. En otras palabras, *cosas* puede tener una interpretación tanto estática como dinámica, independientemente de la aparición de *ser* o *estar*. Considérense los ejemplos (75) a (77).

(75) *Vamos a ser muy breves porque entendemos que las cosas* ***son absolutamente claras****. […] Como anteayer el juicio concluyó y se dictó, afortunadamente, una sentencia absolutoria del senador Angeloz, entendemos que corresponde dejar sin efecto la resolución por la cual se lo suspendió y proceder inmediatamente a su reincorporación.* (Argentina, 1998)

(76) *La cosa* ***es muy clara****. Nuestros revolucionarios, enquistados en Proudhon y Rousseau, conciben la sociedad como simple coordinación horizontal de ciudadanos a base de igualitarismos nominales contra natura. Pero nosotros la concebimos como una coordinación vertical que descanse sobre jerarquías históricas, flexibles y unitarias.* (España, [s.d.])

(77) *yo quiero volver nuevamente […]a las pocas cosas que en este momento* ***están claras****, y es el retroceso del Partido Socialista Obrero Español en algunas ca de capitales de provincia*

digamos fundamentales, a la desaparición del Centro Democrático y Social y a la emergencia de partidos nacionalistas muy fuertes. (España, 1991)

(78) *Es increíble, la gente se deja influenciar por todo, entonces, no quieren estar con gente que tiene problemas y que tiene historias y que y que las cosas no* ***están claras*** *y y la gente deja de trabajar contigo.* (España, 1990)

En los ejemplos (75) y (76) el sustantivo *cosas* aparece en posición de sujeto respecto de la construcción *ser claro*. En el primer caso, se emplea con un sentido dinámico: puede ser parafraseado por *lo que corresponde que se haga* (*dejar sin efecto la resolución, reincorporar a Angeloz*). En el segundo, se desata una lectura estática ya que el sustantivo puede ser reemplazado de manera natural por *situación.* Lo que determina el empleo de *ser* en estas ocurrencias no es tanto el grado de dinamicidad de la entidad sujeto, sino más bien el desligamiento respecto de la realidad sociofísica. En (75), se focaliza la atención en la relación lógica entre una causa (*dictar una sentencia absolutoria*) y una consecuencia (*reincorporar a Angeloz*). En (76), se establece una comparación entre dos entidades abstractas: la postura de ciertos *revolucionarios* y la concepción del grupo al que pertenece el hablante respecto de la manera de concebir la sociedad.

En las ocurrencias (77) y (78), la construcción empleada es *N estar claro.* En la primera, *cosas* hace referencia al *retroceso*, la *desaparición* y la *emergencia*; es empleado entonces con un sentido dinámico. En el segundo caso, puede ser remplazado por el sustantivo estático *situación*. A diferencia de las ocurrencias de *N ser claro*, en estos casos se realiza un anclaje en la realidad sensible. La presencia de *en este momento* en (77) resulta en una puesta en valor del centro deíctico desde el cual se construyela atribución. La interpretación del adjetivo *claro* se fundamenta, como ya se ha visto, en la relación entre la iluminación y el conocimiento. Se recuerda cuáles son *las cosas* que *están claras* —las cosas que se conocen— con el fin de exponer la evidencia empírica compartida, por lo menos, por los interlocutores directos. En (78), el empleo de *contigo* posee un valor genérico que se fundamenta en la experiencia personal del locutor (§4.4.2).

***

Recapitulando, con los sujetos de 2º orden las oposiciones básicas entre *N ser claro* y *N estar claro* se manifiestan de la misma manera que para las entidades de 1º orden: la primera construcción opera una categorización abstracta y la segunda aparece como la expresión de una visión experiencial.

4.3.3 Entidades de 3º orden

Los sujetos de 3º orden con perfil nominal corresponden a conceptos generales que, *a priori*, prescinden de toda referencia espaciotemporal.[197] Con este tipo de entidades, al igual que con los sujetos de 1º y 2º orden, el uso de *ser claro* provoca una categorización respecto de la característica definida por el atributo *claro*. El lexema adjetival se emplea con el sentido de 'inteligible', 'fácil de comprender'. Además, el tratamiento del contenido conceptual de las entidades de 3º orden se apoya en la selección de un criterio suplementario que restringe el alcance de la atribución. Se verifica, de hecho, la presencia de locuciones tematizadoras, tales como *al respecto*, *en cuanto a,* que indican el aspecto que se toma en cuenta para afirmar que una entidad nominal *es clara*. Así, se explicita el dominio particular que se considera para la categorización; esto la vuelve menos general y, por ende, más precisa (§4.1.4). Considérense los ejemplos (79) y (80).

(79) *En lo que se refiere a la constitucionalidad de este proyecto de ley, la situación es muy dudosa porque en él se establece un impuesto federal a los ingresos brutos y, nos guste o no, este es un impuesto provincial no delegado al gobierno federal, conforme lo que establece la Constitución. Al respecto, nuestra Constitución* ***es muy clara*** *en ese sentido. Si se leen el inciso tres del artículo setenta y cinco y la cláusula transitoria del artículo sexto, se observará que la Nación no tiene facultades ni atribuciones para establecer un impuesto a los ingresos brutos y que, en consecuencia, ello está reservado exclusivamente a las provincias.* (Argentina, 1998)

(80) *Ahora bien, los efectos serán mayores a mediano y largo plazo, pues Chile empezó, antes que los países vecinos, los cambios tecnológicos y el establecimiento de las reglas del juego, en lo referente al aspecto laboral, a la definición de la propiedad y a los aspectos económicos. Al respecto, el estudio desarrollado por dos empresas, una de ellas vinculada a la Universidad Católica,* ***es bastante claro*** *en cuanto a los efectos negativos para el sector agrícola.* (Chile, 1996)

En (79), se establece un paralelismo entre dos entidades antagonistas. Por un lado, *la constitucionalidad de un proyecto de ley* que *es dudosa,* por el otro *la Constitución* que *es muy clara.*[198] El punto de oposición reside en el contenido de una y otra entidad *respecto de* un tipo particular de impuesto. De hecho, se insiste en la restricción del

[197] Dada la gran cantidad de transcripciones de sesiones de congresos (§4.1.2), muchos de los sustantivos comparten el mismo campo semántico, es decir, el de la legislación (p. ej., *ley*, *constitución*, *norma*, *artículo*).
[198] Realizar la comparación entre dos objetos intensionales se traduce en un grado de abstracción elevado, contexto en el que se registra más frecuentemente la construcción *ser claro* (§4.4).

alcance de la atribución por medio de dos sintagmas que encierran la segunda atribución: *al respecto* y *en ese sentido*. Una situación similar se verifica en (80), donde el contenido de un *estudio* se define como *claro en cuanto a* un cierto tipo de información.

Este tipo de restricción puede expresarse igualmente como una especificación dentro del grupo nominal en posición de sujeto. Por ejemplo, en (81), una entidad proposicional (*la posición política*) es definida en cuanto *clara* respecto de un aspecto particular: el *tema* de las *crisis bancarias*.

(81) *Nuestra posición en este tema, como priistas,* ***ha sido clara****, las crisis bancarias, fenómeno de nuestra época, son comunes e inherentes a la actividad financiera, sus orígenes son diversos, ningún país moderno puede funcionar sin un sistema bancario y de crédito.* (México, [s.d.])

La definición de un criterio de categorización no corresponde, sin embargo, a una condición necesaria de la aparición de la construcción *N ser claro*. Se trata más bien de una de las realizaciones discursivas posibles de la operación de categorización; otras concretizaciones son, como se ha visto, las comparaciones (82) y las generalizaciones (83).

(82) *A mi modo de ver, frente al objetivo del proyecto,* ***es más clara*** *la proposición de la Comisión que presido.* (Chile, 1996)

(83) *Ningún cuerpo legal en este país* ***es tan claro*** *como para no provocar conflictos. Si lo hubiera los abogados no serían necesarios. Todas las leyes originan interpretaciones y, por eso, tienen trabajo los abogados y los jueces.* (Chile, 1996)

En (82), se opone de manera implícita la *claridad* de la *proposición* que realiza una *Comisión* y otras propuestas respecto de las cuales la primera se distingue. En (83), se realiza la abstracción de las características de *todos* los *cuerpos legales* de Chile al afirmar que no son unívocos, como paso intermedio antes de generalizar y afirmar que *todas las leyes generan interpretaciones* diferentes. Las diferentes marcas textuales de desprendimiento respecto de la realidad concreta convergen con la operación de categorización que se asocia con *N ser claro*.

De las estructuras cotextuales de *N estar claro* se desprende, en cambio, una lectura diferente. Los sintagmas preposicionales registrados no determinan el alcance de la atribución, sino que aluden a una entidad del mundo sociofísico en la que se concretiza metonímicamente la entidad sujeto. En otras palabras, se produce de cierta manera una

reinterpretación contextual de los sujetos de 3º orden hacia uno de 1º orden. Esto puede verse en los ejemplos (84) a (87).

(84) *En el pueblo español* ***está muy clara*** *la conciencia de que un chaval en un estado de necesidad o alguien roba en un supermercado o en una tienda, y eso es un delito por el que puede ir a la cárcel.* (España, 1991)

(85) *Cuando se discutió ese aporte, se cruzó el país entero, […] con lo cual se demostró que no* ***estaba claro*** *en la mente de nadie el destino de dos mil trescientos millones de pesos.* (Chile, 1995)

(86) *Los derechos de agua tampoco* ***están suficientemente claros*** *en el proyecto, y no podemos seguir esperando más tiempo la aprobación de las modificaciones al Código de Agua, en trámite en la Cámara de Diputados, porque ya lleva cuatro años de estudio.* (Chile, 1996)

(87) *el tema, desde el punto de vista político, también* ***está bastante claro*** *en el en la ley del concierto.* (España, 1997)

En (84) y (85), se explota nuevamente la relación metafórica VER ES CONOCER, es decir, *claro* da cuenta de la posibilidad de acceder al conocimiento. En ambas ocurrencias, el conocimiento concierne a entidades abstractas de 3º orden (la definición de un delito, la utilización de una suma de dinero). La presencia de *estar* y de los sintagmas *en el pueblo español*, en un caso, y *en la mente de nadie*, en el otro, no hacen sino focalizar las personas físicas que poseen la información: en (84), los españoles saben; en (85), nadie sabe. Se establece así un anclaje físico en el que se concretiza por metonimia el conocimiento abstracto. Sucede algo similar en (86) y (87). En (86), el adjetivo *claro* subraya la accesibilidad de los *derechos del agua*. Estos últimos no son fácilmente accesibles en el manuscrito del *proyecto*: ya sea porque no es posible identificar un inciso concreto en el que serían tratados, ya sea porque la oscuridad del texto no permite conocer cuáles son esos *derechos*. En (87), al contrario, se manifiesta que *el tema* es accesible en la ley en cuestión.

En otras ocasiones, es el propio hablante el que se constituye como soporte físico. Al realizar una atribución, se hace referencia a la propia experiencia personal y a la autoridad que ella confiere. Así, en (88), el hecho de que sea un médico el que se expresa permite comprender las generalizaciones que se intenta construir a partir del conocimiento empírico personal.

(88) *Pero creo que ningún médico debe asistir ni practicar un acto médico importante en sus propios familiares. El juicio nunca* ***está claro*** *y el parto en un momento determinado puede complicarse y puede tenerse que tomar una decisión urgente.* (España, 1989)

***

En resumidas cuentas, con entidades nominales de 3º orden, se mantienen las diferencias opositivas entre *N ser claro* y *N estar claro*. En el caso de la primera construcción, las marcas textuales indican una categorización, expresada a través de comparaciones, generalizaciones o restricciones al marco en que la atribución es válida. En el segundo caso, el tratamiento del contenido conceptual abstracto se realiza recurriendo a relaciones metonímicas con soportes concretos; la visión experiencial juega, en este último caso, un papel fundamental.

4.3.4 Conclusiones de la sección

En la Tabla 13, se propone un resumen de los diferentes contextos analizados en la presente sección. Se tienen en cuenta los tres órdenes de sujetos analizados y se presentan, en cada caso, las posibilidades de reinterpretación de la entidad sujeto y los sentidos con los que se emplea el adjetivo *claro.*

	Reinterpretación		Sentido de *claro* activado	
	N ser claro	*N estar claro*	*N ser claro*	*N estar claro*
1º orden				
No humano			‘Transparente’, ‘limpio’, ‘Fácil de comprender’	‘Luminoso’
Humano	Hacia 2º orden		‘Sincero’	‘Perspicaz’
2º orden				
Dinámico		Hacia 1º orden	‘Inteligible’, ‘Fácil de comprender’	‘Fácilmente accesible’
Estático		Hacia 1º orden	‘Inteligible’	‘Comprensible’
3º orden		Hacia 1º orden	‘Inteligible’, ‘Fácil de comprender’	‘Comprensible’

Tabla 13. Recapitulación de las características de las ocurrencias con sujeto nominal

Como se ha dicho, las diferencias entre ambas construcciones se manifiestan a dos niveles, relacionados entre sí: en cuanto al sentido de *claro* que se activa y en cuanto a la reinterpretación de las entidades sujeto.

Respecto de *claro*, en los contextos de *N estar claro*, este adjetivo se relaciona con la percepción ya sea de propiedades físicas concretas, ya sea de imágenes metafóricas que concretizan entidades abstractas. En las ocurrencias de *N ser claro*, en cambio, el adjetivo va de una interpretación literal (*limpio*) hasta una que manifiesta un desligamiento patente respecto de la realidad sociofísica (*inteligible*). Estas características textuales están en convergencia con las bases semánticas de cada una de las cópulas, es decir, con la categorización operada por medio de *ser* y con la visión experiencial sobre la que se fundamenta *estar.*

En cuanto a la reinterpretación contextual de las entidades en posición de sujeto sintáctico, en las ocurrencias de *N estar claro*, se evidencia una tendencia a (re)conceptualizar sustantivos de diferentes tipos como entidades de 1º orden. Esto puede verse en uno de los ejemplos presentados en la introducción —que se cita nuevamente para facilitar la lectura— (89).

(89) *En el pueblo español* ***está muy clara*** *la conciencia de que un chaval en un estado de necesidad o alguien roba en un supermercado o en una tienda, y eso es un delito por el que puede ir a la cárcel.* (España, 1991)

En este caso, la *conciencia* corresponde a una entidad de 3º orden. Sin embargo, los diferentes elementos contextuales, entre los que se encuentra la construcción *N estar claro*, suscitan una interpretación concreta de tal entidad abstracta: *la conciencia* se materializa metonímicamente en *el pueblo español.*

En cambio, en el caso de *N ser claro,* la reinterpretación se da en el sentido contrario, esto es, hacia entidades de 3º orden —o de 2º orden, en el caso de sujetos humanos—, como puede verse en (90).

(90) *Señor presidente, el Reglamento* ***es claro*** *al respecto.* (Argentina, 1998)

En este caso, el *reglamento* no se concibe en cuanto soporte físico (la impresión de tal código) sino que se centra la atención en el contenido. Además, en este último contexto, se constata la inclusión del punto de referencia (cf. *al respecto*), el elemento que define el criterio que se toma en cuenta para categorizar la entidad sujeto.

Como consecuencia de las observaciones realizadas, se postula la existencia de dos tendencias opuestas: *N ser claro* se dirige hacia las operaciones abstractas y *N estar claro*

hacia el tratamiento de entidades concretas. Los ejemplos (91) y (92)[199] dan lugar a interpretaciones diferentes, si bien la predicación concierne a un mismo sustantivo. La diferencia está dada, entre otros elementos, por la presencia de cada una de las construcción estudiadas.

(91) *el nombre del informante, del testigo cooperante y del agente que pudieron haber cometido actos ilícitos en territorio de la República no* ***está claro****, pero si usted tiene elementos para señalarlos con nombre y apellidos, para que nosotros podamos hacer una consignación con todos los elementos que la Constitución nos exige, yo le rogaría que se tomara un café en la Procuraduría General de la República, señor Senador.* (México, [s.d.])

(92) *Señor Presidente, creo que debemos guiarnos por este libro. Su nombre* ***es claro****: Diccionario de la Lengua Española, Real Academia Española. Ése es el idioma, fundamentalmente. Y a eso debemos atenernos.* (Chile, 1996)

En (91), el *nombre* debe comprenderse como *las personas* que llevan ese apelativo. De hecho, lo que está en juego no es identificar (dejar *claro*) los nombres simplemente, sino lograr dar con las personas que han cometido los *actos ilícitos*. En (92), en cambio, el *nombre* debe interpretarse como el sentido, lo que significa que el libro lleve ese título y las consecuencias que eso genera.

En definitiva, se trata de los dos extremos del continuo que da cuenta del grado de abstracción general del contexto (§3.1.2.3): un polo predominantemente corporeizado y un polo esencialmente abstracto. La pertinencia de esta dimensión se evalúa de manera más exhaustiva respecto de sujetos proposicionales en la próxima sección. Así pues, se realiza un movimiento reflexivo que va de la categorización y la visión experiencial al razonamiento y la inferencia, respectivamente.

4.4 Sujetos de tipo proposicional: razonamiento e inferencia

Tomar en cuenta las características morfosintácticas de los sujetos permite trazar una frontera entre las construcciones *ser claro* y *estar claro*: la primera se registra más frecuentemente con sujetos nominales; la segunda, con sujetos proposicionales (Tabla 11, más arriba). En la sección previa, se analizaron las ocurrencias de la base de datos que

[199] Este ejemplo ya ha sido analizado entre las ocurrencias que poseen un sujeto de 1º orden (cf. p. 148). Se lo presenta nuevamente para facilitar la lectura.

poseen un sujeto de tipo nominal. Se verificó que la distinción entre una operación de categorización —asociada a *ser*— y una visión experiencial —correlativa a *estar*— permite dar cuenta no solo de la alternancia entre las construcciones estudiadas, sino también de las reinterpretaciones cotextuales de las entidades sujetos y de la activación de uno de los diferentes sentidos de *claro*.

En la presente sección, se analizan las ocurrencias con sujeto de perfil proposicional. Esta categoría agrupa, además de las proposiciones subordinadas sustantivas, los sujetos pronominales neutros y los sujetos tácitos cuyos referentes son contenidos proposicionales (§3.1.2.1). La Tabla 14 muestra la distribución de todas las ocurrencias de la base de datos, distinguiendo entre los diferentes tipos de sujetos proposicionales.

	ser claro	*estar claro*
Perfil nominal	64,3% (166)	19,9% (93)
Perfil proposicional		
Pron. neutro	7,4% (19)	24,6% (115)
Prop. subordinada	20,9% (54)	33% (154)
Sujeto tácito	7,4% (19)	22,5% (105)
Total	100% (258)	100% (467)

χ^2 (3, 725) = 162 ; $p < 0,05$
V de Cramer = 0,45

Tabla 14. Distribución de los diferentes tipos de sujetos con perfil proposicional

Respecto de los sujetos de perfil proposicional, las diferencias entre las construcciones estudiadas atañen la variedad entre los diferentes tipos. Las ocurrencias de *estar claro (que)* se dividen de manera aproximadamente homogénea entre los sujetos pronominales, tácitos y subordinadas; las de *ser claro (que)*, en cambio, corresponden sobre todo a subordinadas sustantivas. Además de esta distinción, el interés de analizar las ocurrencias con sujetos de perfil proposicional de manera independiente reside en una doble particularidad: una de tipo semántica —el carácter menos composicional de las construcciones atributivas— y una de tipo formal —un mayor grado de fijación—. Considérense los ejemplos (93) y (94).

(93) *Pero, bueno, es que usted no es capaz de razonar. Yo se lo estoy pidiendo por las buenas.* ***Está claro*** *que usted ni por las buenas, ni por las malas quiere. (España 1995)*

(94) *Sí,* ***es claro*** *que la hora y el hecho de que sea televisado ha influido también en la presencia de aficionados en el en este pabellón de Las Travesas, en Vigo. (España, 1987)*

En (93), es innegable que la visión experiencial de *estar* se integra con el resto de la ocurrencia: se trata de una interacción, en la que se hace referencia a un estado de cosas actual y que puede suponerse, por ende, accesible. En (94), también se realiza un señalamiento hacia la realidad sociofísica. Sin embargo, se centra la atención en la relación lógica de causa-consecuencia que une *la hora* y la transmisión televisiva del evento deportivo con la *presencia de aficionados en el pabellón.* Desde el punto de vista semántico, estos ejemplos no son completamente diferentes a las ocurrencias de *N ser claro* y *N estar claro* que se han analizado más arriba.

No obstante, en (94), identificar la categorización operada por *ser* requiere un análisis muy fino. Además, tanto en (93) como en (94), los valores semánticos propios del adjetivo *claro* son más difusos. En ambos casos, parece activarse el sentido de 'evidente', lo que desdibuja las fronteras entre las construcciones estudiadas. Se constata que el valor individual de cada uno de los elementos de la construcción atributiva es menos transparente. Es decir, respecto de *N ser claro* y *N estar claro*, las construcciones *ser claro (que)* y *estar claro (que)* evidencian un menor grado de composicionalidad. Estas últimas poseen un significado unitario más esquemático en el que *el todo es más que la suma de las partes*.

La segunda particularidad de las construcciones con sujetos proposicionales tiene que ver con el grado de fijación. En la base de datos, no es revelador comparar, por ejemplo, las flexiones de persona —para las cópulas— o de número y género —para el atributo—. En las ocurrencias con sujetos proposicionales solo caben las cópulas conjugadas en 3º persona del singular y el atributo en masculino y en singular, o sea, que no hay variación. No se trata de una mayor fijación respecto de las ocurrencias con sujetos nominales, sino una consecuencia de reglas morfosintácticas de concordancia. En cambio, se pueden obtener datos más reveladores al observar el tiempo verbal en el que se encuentran conjugadas las cópulas. La Tabla 15 muestra la distribución de las ocurrencias, según el tiempo verbal.

	ser claro		*estar claro*	
	Nominal	Proposicional	Nominal	Proposicional
Presente del indicativo	61,4% (102)	91,3% (84)	84,95% (79)	94,6% (354)
Otros casos[200]	38,6% (64)	8,7% (8)	15,05% (14)	5,4% (20)
Total	100% (166)	100% (92)	100% (93)	100% (374)
	χ^2 (1, 258) = 26,23 ; $p < 0,05$		χ^2 (1, 467) = 10,39 ; $p < 0,05$	
	V de Cramer = 0,31		V de Cramer = 0,15	

Tabla 15. Distribución de las ocurrencias según el tiempo verbal de la cópula

En el caso de *ser claro*, existe una diferencia entre las ocurrencias con sujeto nominal y aquellas con sujeto proposicional. En estas últimas, existen muy pocas ocurrencias en las que la cópula se encuentra conjugada en tiempos diferentes al presente. En cambio, en el caso de los sujetos nominales, es más elevado el porcentaje —si bien siguen siendo mayoritarios los casos en presente—. Para *estar claro* la situación es similar, si bien las diferencias entre sujetos nominales y proposicionales no son tan marcadas como en el caso de *ser claro*. Pareciera existir un mayor grado de fijación de las construcciones con sujeto proposicional en cuanto a la conjugación: en su amplia mayoría se encuentran conjugadas en presente. Se volverá sobre esta diferencia más adelante (§4.4.2).

El mayor grado de fijación de las construcciones con sujeto proposicional es mucho más manifiesto al observar la distribución de las ocurrencias de la base de datos según la presencia o ausencia de modificadores de *claro* —adverbios antepuestos, sufijos de grado superlativo *–ísimo* y apreciativos *–ito*— (Tabla 16).

	ser claro		*estar claro*	
	Nominal	Proposicional	Nominal	Proposicional
Sin modificadores	50% (83)	79,4% (73)	51,6% (48)	80% (299)
Con modificadores	50% (83)	20,6% (19)	48,4% (45)	20% (75)
Total	100% (166)	100% (92)	100% (93)	100% (374)
	χ^2 (1, 258) = 21,32 ; $p < 0,05$		χ^2 (1, 467) = 31,31 ; $p < 0,05$	
	V de Cramer = 0,28		V de Cramer = 0,25	

Tabla 16. Distribución de las ocurrencias según la presencia de modificadores de *claro*

La secuencia *es/está muy claro*, por ejemplo, puede aparecer tanto con sujetos nominales como proposicionales. Sin embargo, los datos de la Tabla 16, muestran que este

[200] En el caso de *ser claro*, se trata de ocurrencias en condicional (4 casos), futuro simple (1), pretérito imperfecto del indicativo (9), pretérito imperfecto del subjuntivo (1), imperativo (4), presente del subjuntivo (7), pretérito perfecto simple (17), pretérito perfecto compuesto (7) y en modo infinitivo (21). Para *estar claro*, se registran casos en pretérito imperfecto del indicativo (27), presente del subjuntivo (2), pretérito perfecto compuesto (2) y del modo infinitivo (3).

tipo de secuencia es mucho más frecuente con sujetos de tipo nominal. En otras palabras, respecto de *N ser claro* y *N estar claro*, las construcciones *ser claro (que)* y *estar claro (que)* registran con menor frecuencia la presencia de un modificador de *claro*. Esto se interpreta como un mayor grado de fijación de estas últimas construcciones.

Desde una perspectiva diacrónica, las dos particularidades señaladas —menor composicionalidad y mayor fijación— corresponden a características del proceso de *construccionalización* (*constructionnalization*), entendido como la creación de nuevos emparejamientos entre formas y significados, es decir, de nuevas construcciones (Traugott & Trousdale, 2013, p. 22). A modo de ilustración, el sintagma *un montón de* puede ser utilizado con el sentido literal de 'una pila de' —p. ej., *un montón de libros*—. En cambio, aparece una nueva unidad simbólica cuando se lo emplea como cuantificador para expresar 'cantidad excesiva' —p. ej., *un montón de gente*— (Verveckken, 2012, p. 436). Este último empleo es más abstracto y se relaciona con una pérdida de composicionalidad: los diferentes elementos del cuantificador evidencian una mayor «consolidación» ([*entrechment*] Traugott & Trousdale, 2013, p. 122) a nivel semántico. Este tipo de consolidación puede tener, a su vez, un efecto en la forma (op. cit., p. 122), es decir, en la fijación de ciertas características morfosintácticas.

Las características de la base de datos analizada en el presente trabajo no permiten realizar generalizaciones respecto de la evolución diacrónica de las construcciones *ser claro* y *estar claro*, esto es, sobre el proceso de construccionalización. Sin embargo, se postula que la diferencia formal en sincronía entre *N ser claro* y *N estar claro*, por un lado, y *ser claro (que)* y *estar claro (que)*, por el otro, se relaciona con una distinción en el plano semántico. En otras palabras, se trata de construcciones diferentes, si bien los valores semánticos de unas y otras se encuentran íntimamente relacionados. Tanto *N estar claro* como *estar claro (que)* establecen una relación de herencia (§1.2.1) con la construcción esquemática <sujeto ESTAR atributo>. De la misma manera, *N ser claro* y *ser claro (que)* son instancias de la construcción abstracta <sujeto SER atributo>.[201] Hay, además, razones

[201] Muestra de la relación semántica entre, por ejemplo, las construcciones *N ser claro* y *ser claro (que)* es la presencia de marcas textuales comunes.

(a) *todo esto podría ser perfectamente aceptable si no se tratara de un modelo institucional de carácter privado, formado por capitales no afectos al sistema de salud, pues son de carácter meramente financiero, para que, en definitiva, ese dos por ciento pase a constituir un mecanismo económico y no de salud. En este sentido,* ***es claro*** *que no puede imputarse a un Estado que otorga este tipo de subsidio el que sea ineficiente*. (Chile, 1999)

En (a), el sintagma *en este sentido* restringe el alcance de la atribución subsiguiente. Este mismo tipo de marca textual se verificó en el caso de ocurrencias con sujetos nominales con sintagmas como *respecto de*

para considerar que el significado construccional de *ser claro (que)* y *estar claro (que)* es eminentemente evidencial.

No es el objetivo retomar el debate sobre la existencia de marcadores evidenciales gramatizados en español. La definición de evidencialidad adoptada en este trabajo implica que esta última corresponde a un dominio semántico general que se manifiesta a todos los niveles de la lengua en uso —léxico, gramatical, prosódico, etc.— (§3.2.1.2). Se señala, sin embargo, que las construcciones *ser claro (que)* y *estar claro (que)* pueden describirse como evidenciales propiamente dichos ya que el ámbito[202] sobre el que actúan es proposicional (cf. Albelda Marco, 2016, p. 241). Se parte del postulado de que

> meanings that can be described in terms of the notion of 'evidence' are conceptually dependent upon a proposition, understood either as a meaning unit with a truth value or as a conceptual representation construed as referring (Boye, 2010, p. 294).[203]

Esto se debe a que solo las proposiciones pueden ser evaluadas respecto de la epistemicidad (op. cit., p. 203).[204]

En resumen, *ser claro (que)* y *estar claro (que)* poseen las características para ser consideradas como construcciones evidenciales de pleno derecho: registran un alto grado de consolidación semántica —menor composicionalidad y mayor fijación— y actúan sobre un ámbito proposicional.

Si ambas construcciones son evidenciales, queda por saber, no obstante, si existen diferencias entre ellas. Se hipotetizó más arriba (§3.2.3) que *estar claro (que)* corresponde a contextos de evidencia directa. Además, la divergencia entre ambas construcciones corresponde, en el caso de la evidencia indirecta, al modo de acceso: *estar claro (que)* se relaciona con la inferencia; *ser claro (que)*, con el razonamiento. En otras palabras, *estar claro (que)* significa un acceso de tipo sensorial a la información y *ser claro (que)* uno de

---

(§4.3.3). La relación semántica entre las construcciones *ser claro (que)* y *estar claro (que)* con sus homólogos con sujetos nominales se ilustra a lo largo de la presente sección.

[202] El término *ámbito* (*scope*) se emplea aquí en el sentido de un significado respecto del cual el evidencial manifiesta una *dependencia conceptual* (Boye, 2010, p. 292).

[203] [los significados que se pueden describir en términos de la noción de "evidencia" dependen conceptualmente de una proposición, esta última entendida como una unidad de significado con un valor de verdad o como una representación conceptual que se construye como una referencia]

[204] Según Boye (2010, p. 293), los evidenciales actúan sobre un ámbito proposicional. Esto corresponde, según el mismo autor, a las entidades de 3º orden de Lyons (1977). En el caso particular de este trabajo, se distinguió entre las entidades de 3º orden nominales y las de tipo proposicional —que se concretizan esencialmente en proposiciones subordinadas sustantivas y pronombres neutros—. El motivo de esta diferenciación concierne, como se ha dicho, las particularidades semánticas y formales de las construcciones *ser claro (que)* y *estar claro (que)*.

tipo cognitivo. La distribución de las ocurrencias según el grado de abstracción general del contexto apoya esta hipótesis (Tabla 17).

	Ser claro (que)	*Estar claro (que)*
Bajo	28,3% (26)	52,4% (196)
Medio	17,4% (16)	26,2% (98)
Alto	54,3% (50)	21,4% (80)
Total	100% (92)	100% (374)

χ^2 (2, 725) = 40,12 ; $p < 0,05$
V de Cramer = 0,29

Tabla 17. Distribución de las ocurrencias con sujeto proposicional según el grado de abstracción del contexto

Como puede verse en la Tabla 17, más de la mitad de las ocurrencias de *estar claro (que)* aparecen en contextos de abstracción baja —el porcentaje es 2,5 veces más alto respecto de textos con abstracción alta—. Inversamente, *ser claro (que)* se registra mayoritariamente en contextos de abstracción alta —con un porcentaje casi dos veces más elevado (1,9) en comparación con los casos de abstracción baja—. Entonces, al considerar el grado de abstracción general del contexto, *ser claro (que)* y *estar claro (que)* se ubican en los extremos opuestos del continuo: la primera, en el polo simbólico; la segunda, en el polo corporeizado.

Cabe destacar que la distribución que se registra en la Tabla 17 no es exclusiva de las construcciones *ser claro (que)* y *estar claro (que)*. De hecho, más arriba, se indicó que *N ser claro* y *N estar claro* evidencian igualmente tendencias opuestas: la primera hacia las operaciones abstractas, la segunda hacia el anclaje sociofísico (véase p. 186 y ss.). El análisis de la totalidad de la base de datos según el grado de abstracción confirma que se trata de tendencias generales:

	Ser claro	*Estar claro*
Bajo	15,5% (40)	46,3% (216)
Medio	32,6% (84)	27,6% (129)
Alto	51,9% (134)	26,1% (122)
Total	100% (258)	100% (467)

χ^2 (2, 725) = 77,2 ; $p < 0,05$
V de Cramer = 0,32

Tabla 18. Distribución de las ocurrencias según el grado de abstracción del contexto (base de datos completa)

En esta sección, se hará referencia al grado de abstracción del contexto fundamentalmente como medio para distinguir las construcciones *ser claro (que)* y *estar claro (que)*.

Las tendencias que se verifican en la distribución de los datos son congruentes con la base semántica de las cópulas. En la medida en que *estar* corresponde a la atribución deíctica y experiencial, se explica que esta cópula esté más frecuentemente rodeada de marcas textuales que establecen un contacto con el mundo concreto, es decir, que aparezca en contextos de abstracción baja. Al contrario, el verbo *ser* opera una categorización abstracta, lo que suscita un desligamiento respecto de la realidad sociofísica relacionado con los contextos de abstracción alta. El análisis de ocurrencias de *ser claro (que)* y *estar claro (que)* correspondientes a cada uno de los grados de abstracción permite evaluar el alcance de las tendencias registradas.

4.4.1 Grado de abstracción bajo

El grado de abstracción bajo agrupa las ocurrencias para las que existe una integración elevada entre la situación de comunicación y el discurso que se construye a partir de ella (§3.1.2.3). Prototípicamente, se posee un acceso directo a los objetos, eventos y actantes referidos en el discurso, ya que estos se encuentran presentes en el *hic et nunc* del/de la locutor/a. Dados los valores semánticos que se presuponen en *estar claro (que)*, es lógico que esta construcción se registre más frecuentemente en contextos de abstracción baja —véase más arriba la Tabla 17—. La aparición de *ser claro (que)* es, en cambio, menos usual.

Tres tipos de contextos pertenecen al grado de abstracción bajo: las mostraciones deícticas, las referencias fóricas y las interacciones explicitadas. La frecuencia relativa de cada una de estas categorías puede evaluarse al considerar la totalidad de las ocurrencias con sujeto proposicional, como en la Tabla 19.

Valdez, Cristian. Las cópulas ser y estar a la luz de enfoques lingüísticos recientes y de la investigación en la enseñanza de segundas lenguas - 2018

	Ser claro (que)	*Estar claro (que)*
Grado de abstracción bajo		
Mostración deíctica	1,1%% (1)	5,1% (19)
Referencia fórica	18,5% (17)	28,1% (105)
Interacción explicitada	8,7% (8)	19,2% (72)
Otros grados de abstracción	71,7% (66)	47,6% (178)
Total	100% (92)	100% (374)

χ^2 (3, 466) = 18,35 ; $p < 0,05$
V de Cramer = 0,19

Tabla 19. Distribución de las ocurrencias según el tipo de contexto de abstracción baja

En la Tabla 19, se incluyen las ocurrencias pertenecientes a los tres grados de abstracción, haciendo una distinción entre las diferentes clases comprendidas en el grado de abstracción bajo. Respecto de este último, *ser claro (que)* registra un escaso número de ocurrencias, por lo que es arriesgado establecer comparaciones horizontalmente con *estar claro (que)*. Sin embargo, es posible evaluar la frecuencia relativa de las ocurrencias de cada una de las construcciones de manera independiente. Se constata que *estar claro (que)* aparece raramente en contextos de mostración deíctica; las ocurrencias de abstracción baja se dividen de manera más o menos equilibrada entre las referencias fóricas y las interacciones explicitadas. Los casos en los que aparece *ser claro (que)*, por su parte, corresponden en su mayoría a referencias fóricas; las dos categorías restantes evidencian un porcentaje bastante más bajo. Este panorama cuantitativo se completa, en las siguientes secciones, con un análisis de tipo cualitativo.

4.4.1.1 Mostración deíctica

Las ocasiones en las que se hace referencia directa a la realidad sociofísica son raras en el caso de *estar claro (que)* —19 ocurrencias en la base de datos—, pero son casi inexistentes para *ser claro (que)* —una única ocurrencia—.[205] La diferencia entre ambas construcciones no es solo cuantitativa, sino que las lecturas que se desprenden son igualmente divergentes —ejemplos (95) a (97)—.

(95) *Compañeras y compañeros,* ***es claro*** *que ni el pri ni el Presidente Zedillo quieren encabezar la lucha para transitar a la democracia en este país. Lo han dicho de mil formas y hoy lo dicen categóricamente al rechazar las reformas y las propuestas de los diputados que por mayoría así lo han acordado.* (México, [s.d.])

[205] En general, los casos en los que se señala la realidad sociofísica a través de deícticos (determinantes, adverbios y pronombres) corresponden a las construcciones *N ser claro* y *N estar claro* sobre todo cuando se predica respecto de sujetos de 1º orden (§4.3.1).

(96) *—a mí me está dando la impresión de que Paz García está perdiendo los papeles y esa guerra subterránea está aflorando en cualquier momento en el terreno de juego.—**Está claro, está claro** Luis que ahora mismo Paz García no está ni mucho menos bien, hay gritos de: "Fuera, fuera".* (España, 1991)

(97) *Pero se te ve en la mirada, tío listo. **Está claro** que tú confías más en los extranjeros que en los nuestros.* (España, 1996)

En (95), se trata de un contexto de abstracción baja ya que se hace referencia a una situación cuyo acceso es directo —lo que dicen *hoy el PRI* y *el Presidente Zedillo*—.[206] Sin embargo, *ser claro (que)* introduce una información que no se encuentra como tal en el contexto situacional. Es decir, comprender que los actantes no quieren luchar por la democracia requiere una reflexión respecto de lo que significan sus acciones, lo que *dicen* metafóricamente: no aceptar ciertas propuestas que se han votado *por mayoría* implica no respetar el sistema democrático. Además, se opera una comparación implícita entre otras ocasiones —*lo han dicho de mil formas*— y la situación actual con el fin de poder generalizar, esto es, desprenderse de la realidad concreta. En (96), existe igualmente un procesamiento de la información disponible, pero se subraya el carácter actual de la atribución —*ahora mismo*—. Se emplea *estar claro (que)* para introducir la información recabada de manera directa a partir de lo que acaba de exponerse en el contexto discursivo —lo que dice el alocutario— y la evidencia sensorial directa —los gritos de la gente—. Existen igualmente casos en lo que *estar claro (que)* introduce una proposición para la que se requiere un mayor procesamiento, como en (97): comprender la postura de una persona respecto de los extranjeros supone un análisis de sus actitudes, sus comportamientos, sus opiniones. Sin embargo, en (97), se elige más bien perfilar una evidencia metafórica relacionada con la percepción visual —*se te ve en la mirada*— que genera así la evidencia sensorial directa relacionada con los valores semánticos de *estar claro (que)*. El mayor o menor grado de procesamiento de la información puede verse en otras ocurrencias, como (98) y (99).

(98) *—le pido por favor que saque usted el coche y lo aparque en otro sitio.*
—No lo toco.

[206] El ejemplo (95) se relaciona íntimamente con los contextos de abstracción media ya que se introduce un discurso referido (*lo ha dicho el presidente*). Sucede lo mismo en otros ejemplos presentados más adelante —(102) y (110)—. Para categorizar estas ocurrencias en el nivel bajo, se tuvo en cuenta que el contenido referido queda fuera del ámbito de la atribución. Es decir, en (95), por ejemplo, lo que *es claro* no es lo que dijo el presidente, sino que ciertas personas no quieren luchar por la democracia. Las palabras del presidente se presentan como justificación.

—Pero, bueno, es que usted no es capaz de razonar. Yo se lo estoy pidiendo por las buenas. ***Está claro*** *que usted ni por las buenas, ni por las malas quiere.* (España, 1995)

(99) *—Ésta está clara. El cinco horizontal. En dos letras, hombre. Una i y una u. Hombre,* ***está claro****. —Claro, Izquierda Unida, ¿no?* (España, 1989)

En (98), una persona le pide a otra estacionar su auto en un lugar diferente, pero esta última rehúsa categóricamente. La primera obtiene así la evidencia directa para afirmar que su interlocutor/a no quiere colaborar *ni por las buenas ni por las malas*. En este caso, el grado de procesamiento es mínimo. En (99), en cambio, obtener la respuesta adecuada para completar un crucigrama requiere un mayor tratamiento de la información disponible. Comprender que *una i y una u* corresponde a *Izquierda Unida* implica rastrear información almacenada en la memoria a largo plazo. Sin embargo, *estar claro (que)* da cuenta, no de la actividad de interpretación en sí, sino más bien del acceso a la respuesta correcta. En este tipo de ocurrencias, lo que prevalece es el acceso que se posee a un tipo de información presente, de una u otra manera, en el contexto sociofísico de los interlocutores.

4.4.1.2 Referencias fóricas

La mostración dirigida hacia una afirmación presente en el cotexto se realiza lógicamente por medio de pronombres neutros y, en menor medida, de sujetos tácitos, como en (100) y (101).

(100) *No voy a entrar a analizar la cuestión en todas sus etapas. No he ido al fondo del asunto.* ***Está claro****. Me he limitado, y después voy a explicar por qué, lisa y llanamente a pedir la intervención del Poder Legislativo de la provincia de Corrientes.* (Argentina, 1998)

(101) *en cualquier caso, hablamos de los deportistas, que evidentemente son los protagonistas de... del fútbol, eso* ***está claro****, y los dirigentes, los directivos de los clubes… se ha hablado mucho de ellos* (España, 1996)

Dos características pueden retenerse de este tipo de ocurrencias. Por un lado, se trata, en general, de frases independientes que se insertan frecuentemente en el discurso de manera parentética. Por el otro, el señalamiento hacia la información presente en el contexto discursivo forma parte del contenido principal de la frase. Sobre todo en el caso de los sujetos pronominales neutros, es posible establecer un paralelismo con las llamadas *frases evidenciales* (Dendale & Van Bogaert, 2012, p. 21) tratadas más arriba (§3.2.1.2). Tanto en uno como en otro caso, se verifica la presencia de una expresión fórica que

establece la relación entre la frase evidencial y la información presentada anteriormente en el cotexto. Se incluye, como predicación principal, una indicación sobre la fuente de la información —o, más precisamente, el modo de acceso—. Esto cuestiona la definición estricta de la evidencialidad, según la cual la referencia a la fuente de la información no puede constituir la predicación principal, sino solo un comentario (L. B. Anderson, 1986).

En la base de datos analizada, la referencia se construye mayoritariamente de manera anafórica. Esto es válido, sobre todo, para *estar claro (que)*: en el 86,7% (91) de las ocurrencias se registran anáforas.[207] Existe una ligera diferencia entre las construcciones en cuanto a la frecuencia de aparición de referencias catafóricas: un 35,3% (6) para *ser claro (que)*, un 13,3% (14) en el caso de *estar claro (que)*. El escaso número de ocurrencias de *ser claro (que)* en contextos de mostración fórica —y más generalmente en ocurrencias de abstracción baja— no permite realizar generalizaciones en cuanto a la frecuencia de cada tipo de referencia. Sin embargo, el análisis cualitativo revela que las construcciones estudiadas divergen en cuanto a la presentación y al procesamiento de la evidencia empírica.

La presentación de la evidencia empírica se realiza más frecuentemente en los contextos de aparición de *estar claro (que)*. Se hace referencia a la información que justifica la intervención que se realiza, como en (102) y (103).

(102) *En el Chaco la mayoría es de la Alianza, eso* ***está muy claro****. Lo dijo con toda claridad el presidente de nuestro bloque y otros senadores de la Unión Cívica Radical.* (Argentina, 1998)

(103) ***Está claro****, Pinochet es un criminal, es un hombre que traicionó a mi patria, a la Argentina, yo siento que él ha traicionado a mi país con esto que ha hecho con la guerra de Malvinas.* (Argentina, 1998)

En (102), se afirma que puede accederse fácilmente a la información sobre el partido mayoritario en *El Chaco*; de ahí la aparición de *estar claro (que)*. Como justificación, se presenta la evidencia concreta sobre la que se fundamenta la intervención —lo dicho por el *presidente* y *otros senadores*—. Nada deja suponer que los datos son experienciales, que el hablante estuvo presente cuando *el presidente* hizo su alocución. Sin embargo, la información se presenta como accesible e incontestable —*lo dijo con toda*

[207] Para el cálculo, se dejaron de lado las ocurrencias correspondientes a contextos de interacción explicitada, ya que se los analiza de manera independiente (§4.4.1.3). La referencia en este tipo de contextos siempre es anafórica.

claridad—. Tanto para el locutor como para su interlocutor no se requiere un gran procesamiento (interpretación) de la información, sino solo identificar la existencia de evidencia.[208] De manera similar, en (103), se afirma que *Pinochet es un criminal* y se justifica esto haciendo referencia a su *traición* durante la *Guerra de Malvinas*. *Estar claro (que)* aparece al inicio de la intervención para dar cuenta del acceso que se tiene a esta información. Tampoco en este caso se presupone necesariamente que el/la locutor/a estuvo presente en la época de Pinochet, es decir, que obtuvo la información por medio de una experiencia personal en el mundo sociofísico —de manera directa, en un sentido estricto del término—.

La justificación de la información, en otros casos, radica en una información que se presenta bajo la forma de una evidencia empírica, como en (104) y (105).

(104) *Pero está claro que quienes se drogan alguna vez ha empezado por un porro y eso* ***está claro****, mejor no probar. Eso es estadístico, no es otra cosa, porque hay gente que todavía no ha probado los porros y llevan pastillas y tripis hasta los huevos* (España, [s.d.])

(105) *es casi es verdad que te perjudica más un chute de heroína que un vaso de whisky. Eso* ***está claro*** *y está demostrado.* (España, [s.d.])

Las *estadísticas* (104) y los estudios que *demuestran* (105) son datos surgidos de comprobación empírica. Su presentación en el ámbito discursivo permite fundamentar la información que se transmite. Una vez más, es posible imaginar que la constatación de los datos concretos no fue estrictamente personal, directa. En (104), las *estadísticas* pueden interpretarse de dos maneras: como un estudio científico realizado por otras personas —y respecto del cual el/la locutor/a únicamente tiene conocimiento indirecto— o como un análisis personal de la realidad a partir de la experiencia personal —una inferencia—. En (105), la fuente de la información se presenta como si fuera externa. De la manera en que se describe las situación (*está demostrado*), es difícil imaginar que fue el propio locutor quien probó que la heroína es más nociva que el whisky. El análisis de estos últimos ejemplos muestra que el uso de *estar claro (que)* no tiene que ver necesariamente con un acceso directo a la información, en el sentido estricto. Se considera, en cambio, que esta construcción da cuenta de la accesibilidad experiencial que se posee a un tipo de

[208] En este sentido, compárese el ejemplo (102) con la ocurrencia (95) presentada más arriba y que posee una estructura similar. En ambos casos se propone evidencia sobre lo que alguien *ha dicho*. Sin embargo, en el primer caso, en el que aparece *estar claro (que)*, el tratamiento que se requiere de la información es mínimo. En cambio, en el segundo, en el que se registra *ser claro (que)*, la información debe procesarse más exhaustivamente para lograr comprender el significado de la evidencia disponible. Más adelante en esta sección, se presentan otros ejemplos que apoyan esta afirmación.

información. Esta última puede emanar de una experiencia personal en el mundo sociofísico o de una evocación mental de información obtenida por medio de otras personas.

A esta altura de la reflexión, resulta necesario precisar el alcance del término *experiencial* que describe, en el presente trabajo, el uso de *estar claro (que)*. Como puede verse en los ejemplos (102) a (105), el empleo de esta construcción no está motivado necesariamente por una experiencia personal en el mundo sociofísico, es decir, por un contacto vivencial con el mundo «real». Al contrario, se estima que *estar claro (que)* perfila más generalmente la existencia de evidencia fácilmente accesible, una percepción directa en un sentido amplio: aquella que puede operarse tanto sensorialmente —por medio de los sentidos— como de manera imaginaria —la visualización de una imagen mental—.[209]

El señalamiento hacia la información disponible por medio de los pronombres demostrativos neutros —*eso está claro*— acentúa, en este tipo de ocurrencias, el carácter accesible de la evidencia. Se propuso más arriba que las referencias fóricas constituyen una forma de deixis textual emparentada con la deixis situacional (§3.1.2.3.1). Los demostrativos deícticos, se sabe,

> ordonnent l'espace à partir d'un point central, qui est Ego, selon des catégories variables : l'objet est près ou loin de moi ou de toi, il est ainsi orienté (devant ou derrière moi, en haut ou en bas), *visible ou invisible*, connu ou inconnu, etc. (Benveniste, 1974, p. 69 [se añade la cursiva]).[210]

Se considera entonces que, al igual que para la deixis situacional, en el caso de *eso está claro*, se organiza el espacio discursivo respecto de una de las *categorías variables* citadas: la de manifestar si el objeto perceptual es *visible o invisible* a partir del centro

[209] La percepción directa se distingue de la percepción indirecta o cognitiva (Fernández Jaén, 2012; Rodríguez Espiñeira, 2000; Willems & Defrancq, 2000). En la primera, se da una relación inmediata entre el objeto y el sujeto de la percepción. No se trata únicamente de una percepción física de objetos pertenecientes al mundo real, sino que se incluyen también «actividades oníricas, ilusiones ópticas e incluso desórdenes de la percepción» (Rodríguez Espiñeira, 2000, p. 48). En el presente trabajo, se incluyen igualmente dentro de los casos de percepción directa, las ocurrencias en las que se establece el contacto con una imagen mental, (re)construida a partir de información real o imaginaria. La percepción indirecta o cognitiva, en cambio, es una «perception par déduction de certains indices» [percepción por deducción de ciertos indicios] (Willems & Defrancq, 2000, p. 9). Esta noción describe los contextos de abstracción alta en los que se trata de una evidencia razonada correspondiente a una inferencia o a un razonamiento (§4.4.3).

[210] [ordenan el espacio desde un punto central, que es Ego, de acuerdo con categorías variables: el objeto está cerca o lejos de mí o de ti, está orientado de cierta manera (delante o detrás de mí, arriba o abajo), visible o invisible, conocido o desconocido, etc.]

deíctico.[211] Asimismo, esto permite comprender los casos en los que, como también se ha visto más arriba, se emplea la metáfora PERCIBIR ES CONOCER.

(106) *Yo partidaria, o sea, por mi parte, prefiero ayudar a la gente que es pobre, de aquí, que o sea, no es porque esto sino que los tengo más cerca y sé que ese dinero les llega, o sea pero seguro que no se lo voy a dar a una iglesia, eso ni de coña, se lo doy directamente, eso* ***está claro***. (España, [s.d.])

(107) *Bajará el piso, pero le suben a uno los impuestos, ¿no? Entonces esto, yo en la compra del piso* ***está muy claro****, desisto de comprar el piso y punto, y lo dejo tirado* (España, 1997)

En las ocurrencias (106) y (107), *estar claro (que)* significa el conocimiento que se posee respecto de un tema en particular. En (106), la locutora sabe que prefiere ayudar a la gente pobre directamente y no donar dinero a una iglesia. En (107), para el locutor, es visible que, dadas ciertas condiciones, optaría por abandonar el proyecto de comprar un piso. En ambos casos, se hace referencia al estado de comprensión en el que se encuentran los locutores. El tipo de fuente de información es estrictamente personal y directo. No es necesario presentar evidencia empírica, sino simplemente perfilar el carácter individual de la información (cf. el uso de los pronombres sujeto no obligatorios o del modalizador *por mi parte*). Se puede establecer un paralelismo con las ocurrencias con sujeto nominal de tipo humano (4.3.1.2). Tanto en uno como en otro tipo de contexto, *estar claro* transmite la postura del locutor respecto de un tema en particular.

Quedan por tratar las ocurrencias de mostración fórica en las que se registra *ser claro (que)*. La presentación de evidencia que justifica una afirmación, aunque menos frecuente que en el caso de *estar claro (que)*, no es imposible. No se analizan aquí (in)compatibilidades estrictas entre las construcciones y ciertas marcas textuales concretas. Más bien, se toman en cuenta tendencias de coaparición y, sobre todo, los valores semánticos que se concretizan en el uso de cada construcción. En este sentido, es posible encontrar referencias explícitas a la fuente de información en el cotexto de *ser claro (que)*. Sin embargo, la interpretación no es la misma que la que se verifica en el caso de *estar claro (que)*.

[211] La referencia se organiza a partir del centro deíctico del sujeto de percepción. Este anclaje deja abierta la puerta a lecturas subjetivas de la predicación. Ya se ha expresado la dificultad de emplear el concepto de (inter)subjetividad para describir la alternancia entre *ser claro* y *estar claro* (§4.1.3). Por esta razón, se prefiere el término *deíctico* a *subjetivo* (Delbecque, 2000).

(108) *Mi experiencia empresarial me indica que muchos establecimientos comerciales tienen doble negocio: uno, vender y ganar el margen comercial, y otro, tal vez más importante y lucrativo, el de la cobranza. Esto* ***es especialmente claro*** *en los créditos de consumo.* (Chile, 1996)

(109) ***Es claro****. En los decretos actuales está de esa forma porque la jerarquía no era la misma que la actual. Por eso, creo que luego de haberle dado esa ubicación institucional, correlativamente habría que darle otra ubicación.* (Argentina, 1998)

En (108), se toma como punto de partida una *experiencia empresarial* de tipo personal (cf. el pronombre posesivo). Sin embargo, la información que se ha recabado se interpreta y se pone en perspectiva respecto de un elemento en particular: *los créditos de consumo*. Como en las ocurrencias con sujeto nominal de 3º orden (§4.3.3), se define un criterio que restringe el alcance de la atribución y que obliga a reanalizar la información presentada. El pronombre catafórico señala la información previa que debe analizarse nuevamente —a la luz del nuevo criterio que se ha expuesto—, con el fin de identificar en qué sentido los datos *son claros*. En (109), se requiere un tratamiento de la información similar. La evidencia presentada en el ámbito del discurso (*los decretos actuales*) debe someterse a un análisis fino. Para comprender las características de los *decretos* que se constatan en el momento del habla, es necesario comparar la situación *actual* con otra pasada y establecer una relación de causa-consecuencia respecto de datos que no se citan explícitamente. Al final de la intervención, se indica la conclusión lógica que surge de la comparación. Estas dos operaciones —razonamiento lógico y comparación— son características de los demás contextos en los que aparece *ser claro (que)*, tales como (110) y (111).

(110) *Ahora, por otra parte, por favor con cuáles empresas habló y en qué se basa para decir que ellos dicen que son representativos, si el salario ha perdido el quince por ciento de su poder adquisitivo, esto* ***es claro****, entonces, que estas empresas son muy optimistas y son unas cuantas.* (México, [s.d.])

(111) *En la medida en que los ciudadanos tengan de manera igualitaria posibilidades de acceder a esos tres bienes [libertad, riqueza y defensa contra la violencia], que son las fuentes del poder en cualquier sociedad, sin duda, podríamos hablar plenamente de la Libertad, con mayúscula. En nuestro país y en nuestra sociedad no sucede así, porque básicamente no sólo está mal repartida la riqueza, eso* ***es claro****, sino también el conocimiento.* (Chile, 1996)

En (110), se refiere que ciertas empresas han expresado que el poder adquisitivo de un tipo de salario ha disminuido un 15%. El/la locutor/a analiza la información, compara sus conocimientos con los datos de las empresas y llega a la conclusión de que, si bien las compañías dicen *ser representativas*, son en realidad *muy optimistas*. Este razonamiento lógico se manifiesta en el uso del conector *entonces* y de la construcción *ser claro (que)* cuyos valores son convergentes con el resto de la intervención. De manera similar en (111), se realiza una comparación entre dos entidades. Afirmar que Chile no es un país libre en un sentido estricto implica cotejar el modelo ideal de sociedad libre —que presupone igualdad— con lo que sucede realmente —una repartición desigual de conocimiento y riqueza—. Nuevamente, la aparición de *ser claro (que)* da cuenta del razonamiento que sustenta la atribución. En otras palabras, se evidencia un mayor tratamiento de la información disponible en los contextos de aparición de *ser claro (que)* respecto de aquellos en los que se registra *estar claro (que)*.

4.4.1.3 Interacción explicitada

Para identificar las ocurrencias correspondientes a una interacción explicitada se definió una serie de marcas textuales que, al perfilar los participantes del intercambio, fueron consideradas como un anclaje en el *hic et nunc* de los interlocutores (§3.1.2.3.1). Tanto en el caso de *ser claro (que)* como en el de *estar claro (que)*, las ocurrencias más frecuentes corresponden a preguntas directas o indirectas, o están acompañadas por preguntas confirmatorias. Como en otros casos, se pueden establecer distinciones a través de un análisis cualitativo.

En (112), se registra la aparición de *ser claro (que)* acompañada por una pregunta confirmatoria que incita a analizar el contenido informacional.

(112) *—Sus muertes demuestran que existe la maldad, Padre. —Yo realmente, no sabe uno para donde agarrarse. Porque a veces piensas la frase famosa de Monseñor Romero que dice: se mata a quien estorba.* ***Es clarísimo*** *en este caso, ¿no? (España, 1990)*

Lograr responder al cuestionamiento implica determinar la pertinencia de una cita de autoridad —*se mata a quien se estorba*— respecto de una situación en el mundo real —ciertas *muertes*—. En otras palabras, los/las interlocutores/as se concentran

específicamente en el significado de la intervención y en su procesamiento.[212] Algo similar sucede en (113).

(113) *El artículo cincuenta y seis de la ley actual, en su numeral dos, establece: los partidos políticos para fines electorales podrán formar coaliciones para postular los mismos candidatos. Bajo el amparo de este pretexto, alianzas y candidaturas comunes han aparecido de partidos de oposición. ¿Es el precepto desconocido? ¿No* ***es claro****? ¿No lo han aprovechado los partidos de oposición?* (México, [s.d.])

El/la locutor/a, por medio de sus preguntas, invita a analizar los actos de *los partidos de oposición* para, de alguna manera, comprender que sus acciones están contempladas en la ley. Se determina entonces la pertinencia del artículo 56 respecto de una situación particular. La operación de reflexión permite incluso presuponer que los partidos *han aprovechado* la posibilidad de *formar coaliciones* con el fin de *postular los mismos candidatos*.

Con el ejemplo (114) se ilustra un tipo de contexto que, sin ser característico de *ser claro (que)*, presenta marcas convergentes con los valores semánticos de esta construcción.

(114) *—No, se nota mucho, Aldealba nieva más. Y en Castillejo casi nunca nieva. Nieva poco. — Sí, pues e eso* ***es claro***. (España, 1991)

En (114), en la segunda intervención, se emplea *ser claro (que)* como una muestra de asentimiento respecto de lo que acaba de ser expuesto. Como se verá más adelante en esta sección, este tipo de uso es característico de *estar claro (que)* en los contextos de interacción explicitada. La aparición de *ser claro (que)* en (114) está motivada por la comparación entre dos entidades que no son directamente accesibles: la cantidad de nieve en dos ciudades diferentes. Poder cotejarlas implica rastrear información almacenada en la memoria a largo plazo.

Por último, se puede incluir en el análisis cierto tipo de ocurrencias que, aunque presentan sujetos nominales, corresponden a interacciones explicitadas: 4 casos de *ser claro* en los que la cópula se encuentra conjugada en imperativo. En este tipo de casos,

[212] El hecho de centrar la atención particularmente en el contenido informacional permite, en contextos con sujeto nominal, invitar al interlocutor a identificar la información implícita.

(a) *Nosotros somos gente de la ley. No tenemos antecedentes, como ustedes, de participación en gobiernos al margen del orden constitucional. No sé si* ***soy claro***. (Argentina, 1998)

En (a), el interlocutor debe analizar lo dicho e incluso ir más allá de lo que se expresa explícitamente para poder comprender lo que significa *gobiernos al margen del orden constitucional* en un contexto como el de Argentina.

como en el resto de las interacciones explicitadas, se invita a procesar la información que se expone. A modo de ilustración, considérense los ejemplos (115) y (116), en los que se emplea *ser claro (que)* para dirigir la atención hacia la información que se transmite.

(115) *Por eso, cuando acude a un hospital público, es éste o el Fonasa los que finalmente terminan pagando la cuenta, pues, y **seamos claros**, muchas veces el usuario no tiene capacidad de pago. (Chile, 1999)*

(116) *Hoy, **seamos claros**, ha ocurrido entre nosotros algo sumamente importante. El Gobierno, a través de sus más altas autoridades, ha tomado una decisión política que considero trascendental, cual es enfrentar el desarrollo del país partiendo de su realidad, y no de visiones dogmáticas, economicistas o cortoplacistas. (Chile, 1996)*

En este sentido, en (115), se incita a reconocer por qué los hospitales o el Fonasa (Fondo Nacional de Salud) *terminan pagando la cuenta*, esto es, la causa siendo la falta de solvencia de los usuarios. En (116), también se insta a procesar la información respecto de las acciones llevadas a cabo por el gobierno, a reflexionar sobre las decisiones políticas que se han tomado. De esta manera, puede comprenderse la importancia de las decisiones políticas, las cuales son descritas como *trascendentales*.

De manera general, *ser claro (que)* aparece en intervenciones orientadas hacia el contenido, es decir, se focaliza la atención en la información que se está transmitiendo, su *significado*. Como se verá a continuación, *estar claro (que)* se orienta, en cambio, hacia la elocución (la manera en la que se estructura el contenido), con la consiguiente posibilidad de centrarse en los participantes del intercambio comunicativo.[213] Esto puede verse en el ejemplo (117).

(117) *—Entonces as mis aptitudes materiales o personales más mis apetencias más mi necesidad de tener que trabajar, en la abogacía es donde mejor puedo satisfacer todas las cosas.*
—Claro. Otra no hay
—Exactamente.
—de las que yo he conocido.
*—No sé si **está claro**.*

[213] En la base de datos, existe una sola ocurrencia en la que *ser* interviene en una pregunta que no concierne el contenido informacional, sino más bien la elocución (a).

(a) *Además, dejo constancia de que, tal como lo hemos conversado, si se decide dejar esta redacción deberá hablarse del aumento de la deuda pública interna y no que la deuda pública interna no podrá aumentar más del uno por ciento del producto bruto. No sé si **fui claro**.* (Argentina, 1998)

Dado el tiempo verbal de la cópula y las características del sujeto (de 1º orden del tipo humano), la atribución corresponde a la descripción de un comportamiento (§4.3.1.2). Se interpreta entonces que la pregunta indirecta *no sé si fui claro* hace referencia a la acción de expresarse más que a la propia información.

—*Sí,* ***está muy claro****. Está muy bien argumentado.* (Argentina, [s.d.])

En (117), tanto la pregunta indirecta *no sé si está claro* como la respuesta *está muy claro* conciernen a la elocución. Ambas hacen referencia a la manera en la que se presentaron las ideas, y no tanto a su contenido. Esto se verifica en el paralelismo establecido entre *está claro* y *está muy bien argumentado.*

En el mismo orden de ideas, realizar una pregunta sobre la manera de presentar la información (la operación de codificación) permite concentrarse igualmente en el/la interlocutor/a (en la decodificación) y, en última instancia, evaluar la comprensión. Esto puede verse en el tipo de preguntas que suele a acompañar a *está claro que* — ejemplos (118) a (120)— o, incluso, en la presencia de vocativos que no hacen sino acentuar la importancia que se concede al interlocutor (121).

(118) *Lola está que trina es equivalente a Lola está furiosa, está irritada, está nerviosa.* ***Está claro*** *esto, ¿no? ¿Aquí hay problemas o no? (España, 1991)*

(119) *Es decir, la motivación es sería sería se disparaba, ¿verdad?, un mecanismo para reequilibrar algo que había sido desequilibrado. ¿Lo habéis entendido esto ya o no? ¿****Está claro****? (España, 1991)*

(120) *Entonces para que tú se produzca el equilibrio lo que tienes que hacer es echar el otro platillo pum pum pum pum pu pu pupu hasta que se pone el equilibrio otra vez. Esa es la teoría. ¿****Está claro****? ¿Lo has entendido? ¿Qué más? (España, 1991)*

(121) *Beatriz. Notable en literatura, Insuficiente en matemáticas ce ce, y bien en ciencias. Esto quiere decir, Beatriz, ya hablaremos, pero más o menos, que tú tienes que aprobar y además con mejores notas. ¿****Está claro****? Beatriz, ¿****está claro****? (España, 1991)*

El hecho de dar importancia a la presencia del interlocutor —por sobre el contenido informacional— puede verificarse en una ocurrencia particular como (122).

(122) *—¿Qué debería ser para usted la televisión pública? […]*
—Formativa formativa, informativa y didáctica, las cuatro cosas.
—Ya. Clarísimo.
*—¿****Está claro*** *la definición? ¿****Está clara****?* (España, 1987)

Según las marcas textuales, se interpreta que la intención primera del/de la locutor/a era cuestionar acerca de su manera de expresarse, saber si había logrado la comprensión en su interlocutor/a. Así, esta última persona adquiere mayor prominencia en comparación con el contenido informacional. De ahí que se emplee *¿está claro?* Sin

embargo, de acuerdo con la frase que se construye, esta pregunta posee un sujeto nominal explícito *la definición* respecto del cual el atributo *claro* no respeta las reglas de concordancia en género. La falta de concordancia y la consiguiente autocorrección concretizan la evolución del foco atencional del locutor: primero centrado en el interlocutor; luego, en la construcción de su enunciado.

Igualmente, existen contextos de interacción explicitada en los que *estar claro (que)* hace referencia a un contenido. Se trata de réplicas en las una persona expresa asentimiento respecto de las ideas que presenta otro individuo — ejemplos (123) y (124)— .

(123) *—Pero en los casos en los que hubo cambios al dictamen, se trata de la mayoría de ellos, vamos a pedir la lectura. —Eso* ***está claro****. Cuando hay modificaciones al dictamen de la comisión, siempre se las lee.* (Argentina, 1998)

(124) *—No, pero con ese dinero de las drogas, a lo mejor se podría hacer muchas cosas más. Se podría mandar más dinero al Tercer Mundo o —Si* ***está claro****. Si no yo no estoy poniendo o sea, mi granito de arena, en este tema, ¿no?* (España, [s.d.])

Este tipo de réplica, característico de *estar claro (que)*, es relativamente semejante a los demás contextos en los que puede registrarse esta cópula. En (123), la visión experiencial es aportada por la frase que se encuentra detrás de la ocurrencia de *estar claro (que)*. En (124), no se suscita la reflexión —el procesamiento de la información—, sino que se trata de una mostración directa hacia una idea que acaba de expresarse. A través de *estar claro (que),* el/la locutor/a incorpora a su interlocutor/a en un ámbito que se vuelve compartido. Esta creación de un espacio común y el consiguiente reconocimiento de su existencia se opera por medio de esta construcción. Así, se emplea con el sentido de *estamos de acuerdo* (125), con la posible extensión a *está claro que sí/que no* (126), secuencia que se verifica únicamente con *estar*.

(125) *—Pero cada uno elige su camino, tú no vas a elegir el camino de tus padres. Tú está claro que vas. —Sí,* ***está claro*** *que yo elijo mi camino.* (España, [s.d.])

(126) *—¿Pero han hablado hasta qué hora podrían seguir debatiendo? —****Está claro*** *que sí. Es decir, está claro que todavía no hay una hora límite para terminar el debate, pero incluso podrían decidir seguir el debate mañana por la mañana.* (España, 1996)

***

Para resumir, más allá de las diferencias en términos de frecuencia de aparición, se constatan divergencias entre las construcciones *ser claro (que)* y *estar claro (que)* en contextos de abstracción baja. La primera aparece en casos donde se trascienden los aspectos concretos de la comunicación. Se centra la atención en el contenido informacional que se quiere transmitir y, en el caso de presentar la información concreta que justifica las aseveraciones, se promueve un procesamiento fino de tales datos. En cambio, la construcción *estar claro (que)* focaliza los aspectos concretos del intercambio dando prominencia a los participantes y/o señalando el acceso directo (sensorial o imaginario) a la evidencia empírica disponible.

4.4.2 Grado de abstracción medio

El grado de abstracción medio agrupa casos de rememoración y de imaginación en los que, si bien se mantiene el contacto con una dimensión corporeizada, se recurre más frecuentemente a la memoria a largo plazo (§3.1.2.3.2). La morfología de las cópulas —las marcas de tiempo y de modo— son esenciales a la identificación de este tipo de contextos. Se ha visto más arriba que, al considerar la totalidad de la base de datos, existen diferencias entre las construcciones estudiadas (cf. Tabla 15): *ser claro* se conjuga en una mayor variedad de tiempos verbales respecto de *estar claro*.[214] En el caso de esta última, las ocurrencias aparecen en presente en una amplia mayoría, y esto independientemente de la distinción entre sujetos nominales y proposicionales.

En otros estudios, se ha propuesto que existen incompatibilidades entre el aspecto léxico de cada una de las cópulas y el aspecto gramatical de ciertos tiempos verbales (Luján, 1981; Witten & Ragone, 2002). En el presente trabajo, se centra más bien la atención en el contexto amplio de aparición de cada una de las cópulas y, sobre todo, en el uso que se hace de ellas. Considérense los siguientes ejemplos.

(127) *Si bien nuestro bloque votará afirmativamente las cuatro propuestas, reitero que* ***sería más claro*** *y transparente para el debate que la Presidencia las hiciera votar individualmente.* (Argentina, 1998)

(128) *imagínate que yo fuera una chica de color, pues,* ***está claro*** *que que si conmigo yo pensara que habría racismo, pues si yo me colocara en el ayuntamiento y empezara: ¡ya estoy*

[214] Véase la nota de pie de página nº 200.

Valdez, Cristian. Las cópulas ser y estar a la luz de enfoques lingüísticos recientes y de la investigación en la enseñanza de segundas lenguas - 2018

harta!, no sé qué ¡fuera racismo! ***Está claro*** *que me dirían: ¿esa loca qué hace?, que la bajen de ahí.* (España, [s.d.])

Tanto en (127) como en (128), se trata de contextos de *deixis am phantasma*. La construcción de un mundo imaginario se verifica en la presencia de frases hipotéticas y del condicional. Sin embargo, en (127), el/la locutor/a trasciende completamente la realidad sociofísica. *Ser claro (que)* tiende hacia las operaciones abstractas y participa en la creación de una escena diferente a la actual, desvinculada de la experiencia concreta. Como se ha dicho, esta construcción es más versátil en cuanto a los tiempos verbales en los que se conjuga. En este caso, el condicional de la cópula converge con el resto de los elementos cotextuales. En (128), en cambio, *estar claro (que)* aparece conjugada en presente. La locutora imagina una situación —cf. verbos en condicional y en pretérito imperfecto del subjuntivo— que no incluye la atribución con *estar claro (que)*. De esta manera, se subraya que la visualización del mundo irreal se realiza a partir del centro deíctico, esto es, que se posee un acceso experiencial directo a la información. La dramatización de la escena, por medio de la (re)producción de diálogos directos, no hace sino acentuar el contacto que se posee con la situación imaginada.[215] No se trata aquí de afirmar que *estar claro (que)* es estrictamente incompatible con el condicional. En la base de datos, no obstante, no se registran ocurrencias de este tipo. Para resumir, la base semántica de la construcción *ser claro (que)* deja abierta la posibilidad de conjugar la cópula en tiempos diferentes del presente. *Estar claro (que)*, por su parte, evidencia una relación estrecha con la conjugación del verbo en presente.

Dado el escaso número de ocurrencias de *ser claro (que)* pertenecientes a un grado de abstracción medio —16 ejemplos en todo el corpus— se dejan de lado, en esta sección, las consideraciones de tipo cuantitativo. Se privilegia un análisis cualitativo que distingue entre los casos en los que las cópulas se conjugan en tiempos diferentes al presente,[216] de aquellos en los que el grado de abstracción medio está codificado en otras marcas textuales.

---

[215] Ciertos estudios (B. Yao, Belin, & Scheepers, 2011; B. Yao & Scheepers, 2011) dan cuenta del hecho de que la comprensión de secuencias de discurso directo produce una representación mental más neta que aquella que se apoya en discurso indirecto.

[216] En el presente trabajo, se propone que el valor semántico de las construcciones *ser claro (que)* y *estar claro (que)* es eminentemente evidencial. Desde una perspectiva estricta, los casos en los que las cópulas aparecen en tiempos diferentes al presente, no pueden considerarse como marcadores de evidencialidad gramatizados. Según L. B. Anderson (1986), la evidencialidad no puede expresarse por medio de tiempos futuros o condicionales. Este tipo de restricción no tiene un lugar tan preponderante dentro de la definición amplia de los evidenciales a la que se adhiere (§3.2.1).

4.4.2.1 Grado de abstracción definido por la conjugación de las construcciones

En la base de datos analizada, la construcción *estar claro (que)* raramente se conjuga en tiempos diferentes al presente. En los casos en los que esto sucede, el pretérito imperfecto de indicativo aparece de manera casi exclusiva.[217] Entonces, se trata de la descripción de un hecho en el pasado —situado en el mundo sociofísico—, más que de la creación de un mundo imaginario. Las marcas textuales presentes en el contexto de estas ocurrencias, hacen pensar que la información se fundamenta en una experiencia personal en el mundo real. Esto puede verse en los ejemplos (129) y (130).[218]

(129) *Por eso las primeras palabras de ambos al llegar a mi consulta fueron Señorita Líberti, mi mujer me acosa. Señorita Líberti, mi marido me huye.* ***Estaba claro*** *que tenían dos visiones de un mismo tema* (España, 1989)

(130) *Y con la cuarentena lo dejé. ¡Sí! Sí, y me puse a trabajar, puse una chica que me cuidase los niños, y me fui de la casa. Lo dejé,* ***estaba claro*** *que aquello no se podía era el fin y sin amor no se podía vivir* (España, 1996)

En (129) y (130), se hace referencia a situaciones pasadas que tuvieron lugar en el mundo sociofísico: las afirmaciones de dos personas en el marco de una *consulta*, los cambios en la vida de pareja de otra persona. Tanto en uno como en otro caso, se posee información experiencial. En (129), la locutora fue testigo de la escena (*mi consulta*); en (130), la locutora relata sus propias acciones (*lo dejé, me puse a trabajar, me fui de la casa*). El acceso directo a esta información motiva el uso de *estar claro (que)*. Además, el empleo de esta construcción es congruente con la inferencia que se realiza en ambas ocurrencias. La inferencia es un tipo de evidencia razonada que se caracteriza por la

---

[217] *Estar claro* se registra igualmente en pretérito perfecto compuesto y en infinitivo. Estas ocurrencias no se analizan exhaustivamente en la presente sección, ya que poseen sujetos nominales. Sin embargo, comparten ciertas características con las construcciones con sujeto proposicional.

(a) *No, simplemente que como decíamos esta noche, pues ha habido una gran dureza en los debates y las cosas no* ***han estado claras*** *hasta el último momento.* (España, 1996)

(b) *uno, pues piensa que puede tener una amante por equis cantidad de tiempo, que uno puede* ***estar claro*** *con esa amante al decirle: "mira, nuestra relación única, única y exclusivamente pasional, circunstancial, que no debe implicar, ¿verdad?* (Venezuela, [s.d.]).

En (a), el/la locutora/a da cuenta de una situación en la que ha participado personalmente. Es decir, se trata de recuerdos personales (cf. plural en *decíamos*). En (b), se construye una situación hipotética que se apoya en una visión experiencial vehiculada por el pronombre *uno*. Además, en este último ejemplo, se (re)produce el discurso directo imaginario, lo que se verifica en otros contextos de *estar claro (que)* descritos más adelante en esta sección.

[218] La clasificación de estas ocurrencias dentro del grado de abstracción medio se justifica por la presencia de marcas de un discurso polifónico y/o por la rememoración de un hecho pasado. Sin embargo, este tipo de contexto no puede ser considerado estrictamente como una evidencia mediada puesto que se trata de información obtenida personalmente.

obtención de información a partir de resultados o evidencia visible o tangible (§3.2.1.4). En (129), a partir de lo que dicen sus pacientes (dos concepciones diferentes de la misma realidad), la *señorita Líberti* infiere que estas personas no estaban de acuerdo en la manera de interpretar la realidad, esto es, que tenían *dos visiones del mismo tema*. Sucede algo similar en (130), donde la locutora, a partir de sus vivencias personales —y luego a través de sus acciones—, logra inferir que su situación amorosa no era la ideal y que debía ponerle un término. La conjugación de la cópula de *estar claro (que)* acentúa el hecho de que se trata de inferencias que fueron realizadas en el pasado. En el ejemplo siguiente (131), se verifica igualmente el empleo de *estar claro (que)* para introducir una inferencia.

(131) *—Él siempre amenazó Rafi, siempre amenazó con hablar y murió, se suicidó y no habló, ¿por qué no habló desde tu punto de vista?*
—Desde mi punto de vista porque ***estaba claro****, o sea, se estaba defendiendo a sí mismo, entonces, hasta cierto punto, ¿qué va a contar?, es decir, lo que pudo contar o contó fue por dinero y eso lo hemos demostrado que ha sido así, ¿no?* (España, 1990)

En (131), se invita a alguien a indagar respecto del comportamiento de una tercera persona. A partir de toda la información que se posee —lo que está *demostrado*—, se logra comprender que si esta tercera persona no *habló* antes de suicidarse fue porque *se estaba defendiendo a sí mismo*. La evidencia no se encuentra «en bruto» en el mundo sociofísico, sino que debe ser construida, en este caso, a partir de resultados. De ahí que se describa este contexto como un caso de inferencia.

Este tipo de evidencia razonada no se registra en todas las ocurrencias de *estar claro (que)* con un grado de abstracción medio. En otros casos, la evidencia se encuentra de manera directa en el contexto sociofísico, lo que da lugar a un acceso directo (132).

(132) *Esto es cierto porque tenemos un sistema constitucional de terror y el sistema legislativo más atrasado del país, que sigue con la ley Sáenz Peña. Pero en toda la documentación que yo he presentado* ***estaba muy claro*** *que había una mayoría integrada por dos tercios, perteneciente al Partido Justicialista, y una primera minoría formada por nueve diputados del radicalismo.* (Argentina, 1998)

En (132), la rememoración se fundamenta en la identificación del momento —o más precisamente del soporte— a partir del cual se tiene acceso a la información.[219]

[219] Existen numerosas ocurrencias de *N ser claro* en las que se hace referencia al soporte a través del cual se obtuvo la información. No se analizan de manera explícita en esta sección por dos razones. Por un lado, se

Además, el/la locutor/a indica que ha tenido un acceso vivencial a la *documentación* de la que se trata (cf. *que yo he presentado*). En todo caso, tanto en esta ocurrencia como en las restantes que se han visto más arriba, *estar claro (que)* da cuenta de recuerdos personales.

Esto contrasta con las ocurrencias de *ser claro (que)* de la base de datos, ya que no se da cuenta de un acceso personal a la información que se refiere —ejemplos (133) y (134)—.

(133) *O sea, que es que hay lenguas eso* ***sería claro****, a determinar y a dar principios. Pero hay lenguas pro-drop de tipo romance en que ésta ésta fenomenología no es así.* (España, 1991)

(134) *Por ejemplo, cuatrocientos o quinientos años o los que sean, pues podría ocurrir que si el juez no suspende el juicio o el superior no está a mano, o el fiscal por cualquier razón quiera dirigirse a él, pues que entonces* ***sería clarísimo*** *que el inocente [el acusado] es culpable.* (España, 1988)

En ambos ejemplos, no se presentan hechos que hayan tenido lugar en el mundo sociofísico, sino que se construyen situaciones hipotéticas. En ninguno de los dos casos, se presentan elementos que pudieran dar cuenta de la visualización directa de la imagen recreada. Más bien, se centra la atención en la relación que puede establecerse entre los diferentes elementos que componen la escena. En (133), se relaciona la existencia de *lenguas* que deben describirse mejor y la constatación de que en cierto tipo de casos algunas explicaciones (*esta fenomenología*) no son adecuadas. En (134), se vincula la presunta culpabilidad de una persona con el comportamiento del juez o del fiscal. Entonces, en comparación con *estar claro (que)*, en este tipo de contexto no se requiere una experiencia personal que fundamente la atribución o, en todo caso, la información no se presenta desde esta perspectiva.

---

trata de ocurrencias con sujetos nominales; por el otro, porque pueden explicarse por medio de las herramientas teóricas empleadas en la descripción de *N ser claro*.

(a) *Volviendo al proyecto originario, porque sobre este tema ya he dado estadísticas que* ***son demasiado claras****, las Naciones Unidas dicen que la pobreza y la miseria del ochenta y seis al noventa y seis subieron del seis al diecinueve por ciento*. (Argentina, 1998)

(b) *Y si no, la información respecto al Fondo de Contingencias, de Carlos Salinas,* ***es clara*** *y conundente a este respecto.* (México, [s.d.])

En estos dos ejemplos, se presenta concretamente la fuente de información —*las estadísticas de la ONU* (a)*, la información de Carlos Salinas* (b)—. A través de la atribución con *ser,* el locutor logra categorizar esta información según ciertos criterios más o menos explícitos: respecto del *proyecto originario* o del *Fondo de Contingencias*. En otras palabras, en las marcas textuales se refleja la operación de categorización de la fuente de información según ciertos criterios, tal como sucede con otros tipos de sujetos nominales de 3º orden (§4.3.3).

Cuando la construcción *ser claro (que)* se registra conjugada en tiempos del pasado tampoco se trata (necesariamente) de recuerdos personales, tal como sucede en (135).

(135) *No debe olvidarse que en el Senado se había rechazado la idea de legislar. En consecuencia,* ***era claro*** *y manifiesto que un sector no quería reforma. Esto contrasta con la actitud de la otra rama legislativa, la cual había aprobado una determinada iniciativa en el mismo sentido.* (Chile, 1999)

Como en otros contextos vistos más arriba, en (135), también se perfila la relación lógica existente entre dos situaciones (cf. *en consecuencia*): las acciones del senado, por un lado, y la interpretación de este hecho, por el otro —no querer una reforma—. Además, se extiende la reflexión para incluir otros elementos. Más precisamente, se hace referencia a *otra rama legislativa* cuyas acciones *contrastan* con las del senado, y que sirve así de término de comparación. Una vez más, se trasciende la realidad para acceder al ámbito de lo abstracto, el cual por definición no se fundamenta necesariamente en una dimensión corporeizada.

4.4.2.2 Grado de abstracción definido por otros elementos cotextuales

Existen ocurrencias de *estar claro (que)* en las que el nivel medio de abstracción no reside en la conjugación de la construcción en sí, sino en otros elementos contextuales. En general, como en la sección anterior, la información que se transmite tiene que ver con una fuente personal, es decir, experiencial. Los casos en los que no puede presuponerse una fuente de información personal, se caracterizan por la presentación del soporte concreto que justifica la atribución, tal como en (136) y (137).

(136) *El radicalismo nunca imaginó a los senadores elegidos directamente por el pueblo. En el consenso de la democracia, siempre los imaginó elegidos indirectamente, nunca como lo decidimos en Santa Fe. No es cierto que venían suscribiendo esa tesis.* ***Está claro*** *que, en los cuadernos vinculados a ese análisis que se hizo durante el gobierno del presidente Alfonsín, esa era la propuesta del radicalismo.* (Argentina, 1998)

(137) *En primer lugar,* ***está claro*** *que en los últimos años, en una forma u otra, toda la Administración Pública ha recibido aumentos de remuneraciones, muy justificados, que van de veinte por ciento hacia arriba y que, en algunos casos, según informaciones, alcanzarían en promedio a treinta y cinco por ciento.* (Chile, 1995)

En (136), se defiende la idea de que el radicalismo suscribía a la elección indirecta de los senadores. Para justificar esta afirmación, se evoca la existencia de un *análisis*

realizado durante la época de Alfonsín —dirigente destacado de la Unión Cívica Radical— y que se concretiza en ciertos *cuadernos*. De la misma manera, en (137), se hace referencia a *informaciones* que permiten conocer los aumentos salariales que se han realizado en la administración pública. Si bien la información no parte (necesariamente) de una fuente personal, es directa en el sentido amplio del término. Se manifiesta un acceso inmediato a la visualización de la escena, ya que se explicita el soporte concreto de la información y se da cuenta del contacto en curso por medio de la conjugación en presente de la construcción *estar claro (que)*.

En la gran mayoría de las ocurrencias de *estar claro (que)* no solo se evidencia un acceso directo a la información, sino que puede presuponerse también, de una manera u otra, una fuente de información personal, como en (138).

(138) *Y, aquí **está muy claro**, cuando en mil novecientos noventa y seis, Senadores que aquí estamos todavía aprobamos una serie de limitaciones para poner claras las reglas de financiamiento y de topes de campaña* (México,[s.d.])

En (138), se rememora una situación acerca de la instauración de reglas sobre *el financiamiento* y *topes de campaña*. Esta reglamentación fue realizada por un grupo de *senadores* en los que se incluye el/la locutor/a (cf. plural en *aquí estamos*). Por esta misma razón, puede accederse fácilmente a tal información, ya que pertenece a recuerdos personales. Este tipo de fuente de información se manifiesta de manera sistemática en las ocurrencias de *estar claro (que)* en las que se construye un mundo imaginario, tal como sucede en (139) y (140).

(139) *Entonces pero, si yo llevo un año saliendo con un tío y me quedo embarazada, pues bueno si salgo un sábado, **está claro**, y me quedo del primero embarazada, pues ya me lo pensaría dos veces* (España, [s.d.])

(140) *—Y ahora ya no, ahora muchas mujeres queremos nuestra independencia y queremos vivir nuestra vida. Y yo ahora mismo pues oyes, mu un trabajo muy bueno muy bueno, me tendría que salir para colocarme a trabajar.*

—Claro.

*—Porque yo **está claro** que, hombre, a lo mejor el día de mañana me ¿¿¿hace??? Falta, pero yo, para ir, por ejemplo a limpiar una casa, pues me tenía que hacer mucha*

—Claro.

—Falta para ir a limpiar (España, [s.d.])

En ambas ocurrencias, se construye una situación hipotética y las locutoras imaginan cómo actuarían en determinadas circunstancias. En (139), *estar claro (que)* aparece de manera parentética para dar cuenta del acceso en curso que se posee a la escena imaginada. En (140), se acentúa, además, el carácter personal de la fuente de información (cf. uso del pronombre *yo* no obligatorio). En este último caso, puede verse igualmente que, si bien *estar claro (que)* evoca una fuente de acceso personal, no por eso se trata necesariamente de una evidencia no compartida —esto es, *subjetiva*, véase §4.1.3—. De cierta manera, la interlocutora comparte la visualización de la situación hipotética al manifestar su asentimiento por medio del marcador del discurso *claro.* En la base de datos, *estar claro (que)* se registra en otros contextos —característicos del nivel medio de abstracción— en los que se presenta la información bajo la forma de una evidencia compartida mediante el uso no deíctico de la segunda persona del singular —ejemplos (141) a (144)—.

(141) *Cuando tú, y particularmente, solicitas una entrevista para hablar con una persona que no es una problemática particular, que es una problemática general de un colectivo importante, grande de personas,* ***está claro*** *que a lo mejor lo que tú vas a pedir, a lo mejor el que tiene el poder no te lo puede dar.* (España, 1991)

(142) *Pero si* ***está claro*** *que tú quieres cambiar las eso que si tú quieres cambiar las cosas no lo vas a hacer tú solo, o sea, porque en esta porque sea por lo que sea, pero yo pienso que en esta sociedad si eres uno no te escuchan si son varios pues ya se lo piensan.* (España, [s.d.])

(143) ***Está claro*** *que si tú le mandas cuatro cajas de galletas y se les va a acabar, a los dos días van a tener el mismo problema, mientras que si tú le mandas para que ellos se lo ganen y se los enseñas, pues cuando se le acaben ésas tendrán otras.* (España, [s.d.])

(144) *cuando tú no tienes una defensa clara hacia unos clientes que tú tienes, que no puedes defender, porque* ***está clarísimo*** *que son culpables, entonces intentas distraer la atención hacia otros temas y además, te sirve como publicidad y como afán de protagonismo y notoriedad* (España, 1991)

Se sabe que «[o]n peut utiliser la 2e personne hors de l'allocution et la faire entrer dans une variété d'« impersonnel» (Benveniste, 1966, p. 232).[220] Este empleo de la 2º persona del singular ha sido interpretado como una manera de atenuar o minimizar el papel del *yo* (Briz, 1998, p. 57). Se ha afirmado igualmente que este uso tiene que ver con la

[220] [se puede utilizar la 2º persona del singular fuera de la alocución y hacerla entrar en una variedad de "impersonal"]

presentación de información compartida (Hugo Rojas, 2011; Serrano, 2013). De manera más concisa se propone que, de entre todas las formas de impersonalidad, esta es la expresión más intersubjetiva (De Cock, 2014, p. 224). La coaparición de esta estrategia en el contexto de *estar claro (que)* hace pensar que esta última construcción no está relegada únicamente al ámbito de lo subjetivo (§4.1.3).[221] En los ejemplos citados, el/la locutor/a crea una situación hipotética y, a partir de su propia experiencia, incita a su interlocutor/a a co-construir la escena imaginaria. La presencia de este fenómeno —uso del *tú* con valor no deíctico— en ocurrencias con un grado de abstracción medio confirma que es una interpretación que se obtiene «sobre todo en contextos modales, irreales, y en general prospectivos» (RAE & ASELE, 2009, p. 1175).

Por último, las ocurrencias de *estar claro (que)* en las que se crea un mundo imaginario se fundamentan a menudo en la dramatización de diálogos que se transmiten bajo la forma de un discurso directo —ejemplo (145).

(145) *—Aunque, quién sabe, si lo legalizaran todo el mundo: ¡hostia, pues vamos a drogarnos! y todo el mundo dijera: ¡hostia pues vamos a drogarnos! Pero no,* ***está claro*** *que lo probarías. Sabemos que es malo*
—Yo pienso que si lo legalizasen existirían los mismos drogadictos. (España, [s.d.])

En la introducción de esta sección, se propuso que (re)presentar un diálogo en discurso directo permite crear una imagen más nítida de la situación que se relata (véase p. 210). En otras palabras,

> [e]l cambio de perspectiva, desde el aquí-y-ahora de la conversación en curso al aquí-y-ahora de la historia, favorece la inmersión del oyente en esta última, como si los hechos narrados sucedieran antes sus ojos, como si no existiera un prisma de fondo que manipulara esa nueva realidad inmediata (Benavent Payá, 2003, p. 18)

Este tipo de marca textual es convergente con el valor semántico de *estar claro (que)*, en el sentido en que ambas estrategias participan en la creación de una imagen mental a la que puede accederse fácilmente tanto para el/la locutor/a como para su interlocutor/a.

Como es de esperar, las marcas textuales identificadas de manera sistemática en los contextos de *estar claro (que)* pueden registrarse igualmente en el caso de *ser claro (que)*.

[221] Se ha visto igualmente más arriba (§4.4.1.3) que *estar claro (que)* puede emplearse como una marca de asentimiento, es decir, el perfilamiento del acceso común a la evidencia.

Sin embargo, esta última construcción aparece de manera esporádica. Se encontraron únicamente dos ejemplos en la base de datos —(146) y (147)—.

(146) *—No sé, desde luego hay mucha gente que se va también de aventura y, llevando una tienda, siempre te puedes ir a los campings*
—Pero bueno. ***Es claro****, al estar así tan más tiempo, sería casi el doble. Si estás un mes, pues, es el doble de gastos, mínimo, y siempre un poco más, normalmente.* (España, [s.d.])

(147) *Bueno, porque la ley de no siguió adelante, porque lo que querían hacer con nosotros es, después de nuestros siete u ocho años de carrera, que son sólocinco, son sólo cinco ponernos dos años más de prácticas pagando nosotros a abogados para que nos enseñasen. Pero, después de esos dos años, hacer un examen y si no superábamos el examen, no éramos abogados. Entonces* ***es claro****, te planteas: ¿qué pasa, es que la educación que nos han enseñado en la universidad no es buena?* (España, [s.d.])

Como se ha dicho, el uso de la 2º persona con valor no deíctico significa la existencia de evidencia compartida. En este sentido, es posible integrar en un mismo discurso la existencia de información compartida con la marca de una evidencia razonada. No se trata de una discordancia entre valores semánticos. En (146), se vincula, por ejemplo, la duración de unas vacaciones (*irse de aventura*) con el costo de esta actividad. Esta relación lógica de causa-consecuencia se desprende del uso de *ser claro (que)*, al mismo tiempo que se invita al interlocutor a realizar una reflexión idéntica. Sucede algo similar en (147), el/la locutor/a recrea una situación imaginaria en la que se incluye un pasaje de discurso directo.[222] Sin embargo, este último fragmento de discurso incorpora la conclusión de una reflexión que no tiene que ver directamente con resultados, sino más bien con un razonamiento lógico. Se busca identificar las causas de una ley de reforma educativa que no tuvo lugar —de ahí que se observe la creación de un mundo hipotético—.

[222] En las ocurrencias de *N ser claro* es más frecuente encontrar marcas textuales concretas de un discurso polifónico y, más precisamente, de discurso indirecto.
(a) *Por su parte, los sindicat lo [sic] la patronal considera que el texto* ***es muy claro*** *y no requiere ser reescrito en el Congreso*. (España, 1997)
(b) *Se dice también que los servicios telefónicos son caros y no* ***son claros***. (España, 1982)
(c) *Por eso no se puede concebir que como subterfugio se invoque que las disposiciones de la cláusula transitoria cuarta no* ***son claras*** *y que se tiene que apelar a este tipo de actitud para resguardar las instituciones.* (Argentina, 1998)
Este tipo de ocurrencias presenta cierta similitud con el resto de los contextos en los que se predica respecto de un sujeto nominal de 3º orden (§4.3.3). Así, se interpretan los ejemplos citados como una operación de categorización de las entidades en posición de sujeto, más que la expresión de un acceso directo a la información.

En el resto de los casos, los contextos de imaginación o de proyección en el tiempo tienen que ver con situaciones abstractas, en las que no se perfila la experiencia concreta del locutor, sino que se establecen relaciones causales generales (148) .

(148) *Pero esta cuestión hay que analizarla desde ya, y no con posterioridad. Respecto de los plazos, aquí se argumentó que representan grandes soluciones. Pero, en opinión del Senador que habla, ellos son de agonía, y una vez cumplidos, certificado de defunción. Porque* ***es claro*** *que si la actividad agrícola no podrá prosperar, no tendrá acceso al crédito ni a ningún tipo de ayuda. Por lo tanto, dichos plazos no contribuirán mucho y el proceso se precipitará.* (Chile, 1996)

En (148), se invita a analizar una situación, a saber, ciertos plazos que tienen como función organizar la *actividad agrícola*. La argumentación tiene que ver con el estatus que se le otorga a estos períodos. Según el/la locutor/a, para otras personas que no se especifican en el discurso se trata de *grandes soluciones*. Sin embargo, él se opone a esta concepción, ya que los tacha de muestras de *agonía* o de *certificados de defunción*. El razonamiento que lo conduce a realizar este juicio es introducido por medio de *ser claro (que)*. Se establece una relación causal (hipotética) entre la falta de *prosperidad* y la imposibilidad de acceder a créditos bancarios para los agricultores. El considerar que los *plazos* no tienen incidencia en este proceso —más bien al contrario— permite construir la evidencia necesaria para justificar las aseveraciones.

Por último, los casos en los que se focalizan hechos de la realidad concreta implican la comparación entre situaciones cuya complejidad puede ser más o menos elevada —ejemplos (149) y (150)—.

(149) *¿Por qué el ministro tiene miedo de concurrir a este recinto? ¡Que venga a exponer aquí su pensamiento y si alguien lo agrede, que conteste como tiene que contestar! ¡Pero debemos comenzar a dar la cara frente al pueblo! ¡****Es claro*** *que en las campañas preelectorales vamos a hablar de salud, de seguridad, de educación, de los jubilados, pero en la realidad estamos colocando un lazo de injusticia a muchos sectores de la vida del país!* (Argentina, 1998)

(150) *No es posible equiparar la privación de libertad a que se refiere el artículo diecisiete de la Constitución en sus diferentes apartados con la presencia física de una persona en las dependencias policiales para la práctica de una diligencia por el tiempo estrictamente necesario para llevarla a efecto. Y si además, como consta en las diligencias del atestado, se somete a dicha prueba voluntariamente, mostrando su conformidad con la prueba*

practicada y su deseo a no someterse a ninguna otra, ***es claro*** *que en las actuaciones ante la policía, al margen de valor probatorio de las mismas, no se ha cometido infracción infracción constitucional alguna.* (España, 1991)

En (149), se presupone a partir de conocimientos generales que durante la campaña electoral se realizarán propuestas respecto de la igualdad en términos de salud, educación, etc. Al mismo tiempo, se analiza la situación actual y se verifica que *en realidad* no se están llevando a cabo acciones para disminuir las injusticias, más bien todo lo contrario. Dentro de este contexto, *ser claro (que)* se emplea para introducir la operación de reflexión que identifica la incoherencia entre las dos situaciones analizadas. En (150), también se cotejan entidades complejas. Se reflexiona con el fin de determinar si en la actuación de determinada persona existió una falta a la ley. Para esto, se presentan diferentes argumentos para confirmar por qué el *artículo diecisiete de la constitución* no es pertinente a la hora de describir la situación. La persona en cuestión solo estuvo presente en las dependencias para realizar una diligencia y, además, existe un *atestado* en el que consta que *mostró conformidad* para realizar *la prueba practicada*. La conclusión a la que se llega, introducida por *ser claro (que)*, determina que no se *ha cometido infracción constitucional alguna.* Tanto en (149) como en (150), se constata que la construcción *ser claro (que)* da cuenta de la puesta en relación de diferentes tipos de información —actual y/o hipotética— con el fin de razonar respecto de una situación y poder construir una nueva evidencia para justificar determinadas afirmaciones.

***

En resumen, el grado de abstracción medio puede estar codificado en la conjugación de las construcciones estudiadas o bien en otros elementos contextuales. En el caso de *estar claro (que)*, tanto en uno como en otro caso, se puede acceder fácilmente a la evidencia. Se trata de recuerdos personales, se conoce —y se presenta— el soporte empírico de la información o se acentúa el acceso directo a situaciones hipotéticas. En cambio, los contextos de *ser claro (que)* se fundamentan no tanto en recuerdos necesariamente personales, sino más bien en razonamientos lógicos y en análisis abstractos de situaciones hipotéticas o reales.

4.4.3 Grado de abstracción alto

En comparación con los otros dos grados, los contextos de abstracción alta se caracterizan por operar un mayor desprendimiento respecto de la realidad sociofísica. Los objetos, los actantes y las acciones referidas en el discurso no se encuentran presentes en la situación de comunicación. Las operaciones se fundamentan en el tratamiento de conceptos abstractos, para los cuales por lo general se prescinde de un anclaje respecto de la realidad concreta (§3.1.2.3.3).

A la luz de la base semántica que se presupone en las construcciones *ser claro (que)* y *estar claro (que)*, se justifica que la primera de ellas se registre con más frecuencia que la segunda en este tipo de contexto. Más de la mitad de las ocurrencias de *ser claro (que)* pertenece al grado de abstracción alto, mientras que para *estar claro (que)* solo se cuenta un 21% de las ocurrencias (cf. Tabla 17 más arriba). Más allá de esta diferencia cuantitativa, en las ocurrencias con un grado de abstracción alto, la alternancia entre *ser claro (que)* y *estar claro (que)* se da con mayor libertad que en los otros tipos de contextos. No se trata de variación libre entre las construcciones a causa de una neutralización de las oposiciones. Al contrario, la alternancia que se observa es consecuencia de un valor semántico esquemático susceptible de ser explotado discursivamente de diferentes maneras. Incluso si las diferencias en algunos casos son sutiles, es posible identificar marcas textuales recurrentes. Esto significa que es necesario analizar las ocurrencias más detalladamente con el fin de proponer un panorama completo del uso de las construcciones y de sus diferencias sistemáticas.

En primer lugar, se presentan ejemplos de las construcciones estudiadas en los que se verifican valores semánticos ya identificados en los otros grados de abstracción. Luego, se centra la atención en casos de evidencia razonada que, si bien ya han sido advertidos en otros ejemplos (§4.4.2.2), son definitorios del grado de abstracción alto.

4.4.3.1 Valores semánticos generales

Algunas de las marcas textuales identificadas en los otros dos grados de abstracción se manifiestan igualmente en las ocurrencias con un grado de abstracción alto. En el caso de *estar claro (que)*, se da cuenta de un acceso directo a la información a través de: (i) metáforas que hacen referencia a la visualización de una escena que se tiene ante los ojos —(151) y (152)—, (ii) la evocación del soporte empírico (153), (iii) la predicación respecto de una experiencia personal (154).

(151) *Hombre, mire usted, yo creo que a estas alturas de la película, **está claro** que los servicios públicos deben de ser públicos, tanto la sanidad como el transporte, e-te-ce.* (España, 1991)

(152) *Yo veo que ahora lo que pasa es que estamos ya diez años después, estamos en el punto en que quizá haya que pensar, no solamente en esa labor dulcificadora que están haciendo los jueces, sino en algo más, que es una reforma de la ley. O sea, que **está claro**, señor Zarraluqui, que es necesario reformar algunos de los puntos que se han quedado obsoletos porque en todo esto existe muchísima picaresca.* (España, 1991)

(153) ***Está muy claro**, por los estudios, el conocimiento que tenemos de la pobreza, que ésta es un fenómeno de círculo vicioso.* (México, 1998)

(154) *Las mujeres, sobre todo las que trabajamos, y y y somos madres y llevamos una familia, **está claro** que se nos cae todo el trabajo encima, se nos cae un doble trabajo* (España, 1991)

Las ocurrencias anteriores se insertan en contextos de abstracción elevada. Se verifica la presencia de verbos de opinión, de conectores lógicos, de expresiones deónticas (*deben de*), de generalizaciones por medio de conceptos abstractos. Sin embargo, no se trata de casos prototípicos. Además de la presencia de *estar claro (que)*, se comprende que existe una dimensión corporeizada que, si bien no es lo que fundamenta toda la intervención, es suficientemente prominente. En este sentido, el que *estar claro (que)* aparezca en este tipo de contexto hace pensar que el contacto directo con una escena imaginaria se mantiene igualmente en el grado de abstracción alto. Incluso en contextos poco usuales para *estar claro*, como la comparación entre entidades intensionales, se verifica el contacto directo con la evidencia que justifica las afirmaciones (155).

(155) *—Artículo seis. Iniciativas privadas, los particulares podrán someter ante el Poder Ejecutivo nacional iniciativas privadas para obtener nuevas concesiones viales de las contempladas en la presente ley. Tales iniciativas tramitarán en la forma dispuesta por el artículo cincuenta y ocho de la ley veintitrés mil seiscientos noventa y seis y su reglamentación.*

—En consideración. Tiene la palabra el señor senador por Formosa.

*—Señor presidente, **está claro** que que este artículo seis, correspondiente al cinco del dictamen, es una repetición del artículo cinco de la ley diecisiete mil quinientos veinte.* (Argentina, 1998)

La ocurrencia (155) es la única de este tipo que se registra en la base de datos para *estar claro (que)*. Podría argüirse que se trata de una comparación entre dos entidades

abstractas que no se encuentran presentes en la situación de comunicación —el *artículo seis* y el *artículo cinco de la ley* 17.520—, lo que sería contradictorio con la aparición de *estar claro (que)*. Sin embargo, el hecho de que el senador emplee el demostrativo *este* para determinar el *artículo seis* señala un posible acto de mostración que se realiza hacia un objeto perceptual de fácil acceso tanto para él como para su/s interlocutor/es. De hecho, el artículo en cuestión acaba de presentarse y, por esto, no debe ser rastreado en la memoria a largo plazo. En el mismo orden de ideas, difícilmente alguno de los potenciales interlocutores asumirá no conocer, no tener acceso —mental o sensible inmediato— al segundo objeto comparado —el *artículo cinco*—, sobre todo si se tiene en cuenta que la ocurrencia corresponde a la transcripción de una sesión de congreso.

La interpretación no es la misma cuando se establece una comparación en el cotexto de *ser claro (que)* (156).

(156) *Es una de las cosas que habría que aclarar, porque todo el mundo puede comprender que el traslado de fuerzas suficientes como para vigilar una operación tan delicada primero, habría que saber quién está en condiciones de hacerlo y quién está dispuesto a hacerlo. Y segundo, habría que llegar a una cierta conclusión, para qué sirve para qué sirve, cuando, en realidad,* ***es mucho más limpio y más claro*** *pues que se produzca una retirada con la garantía de de no atacar a las fuerzas que se retiran* (España, 1991)

La primera diferencia consiste en que la comparación se establece de manera explícita. Se ha visto más arriba (4.1.4) que la presencia de adverbios tales como *más* o *tan* se registra únicamente en el caso de *ser claro.* Además, como se constata en (156), esta última construcción aparece en contextos en los que se consideran entidades irreales que no se consideran a través de un soporte concreto existente, sino que corresponden a situaciones potenciales.

Como se ha argumentado en otras secciones, *ser claro (que)* no es «incompatible» con la presentación de evidencia empírica. Sin embargo, el tratamiento que se realiza de esta información tiene que ver con la búsqueda de un significado que trasciende los datos concretos, como sucede en los ejemplos (157) y (158).

(157) *Por último, el mecanismo que yo llamé federal la confusión viene de que sólo tengo a la vista algunas notas preparatorias de la Reunión Binacional que le llaman mecanismo federal, pero* ***es bien claro*** *que se refiere a un mecanismo bilateral de enlace fronterizo en donde también otros órdenes de gobierno participan.* (México, [s.d.])

(158) *En cambio, si la remesa se origina en utilidades de una sucursal del exterior, existirá derecho al crédito por impuesto pagado en el exterior. Si bien* ***es claro*** *que el proyecto reconoce la personalidad separada de las entidades del exterior respecto de los controlantes residentes en el país, la referencia del artículo ciento cuarenta y seis que caracteriza las rentas de las terceras categorías, incluyendo a las atribuibles a los establecimientos estables de los residentes del país, como así mismo a los atribuibles en su carácter de accionistas o socios de sociedades constituidas en el exterior, para los sujetos empresas, puede dar lugar a confusiones que es preferible prevenir.* (Argentina, 1998)

En (157), se perfila el acceso a ciertas *notas* en las que una reunión —la *Reunión Binacional*— se define como un *mecanismo federal.* No obstante, el/la locutor no se detiene únicamente en el reconocimiento de la evidencia empírica, sino que la analiza detenidamente con el fin de comprender el significado de esta apelación. De esta manera, logra transcender los datos concretos para determinar que se trata de *un enlace fronterizo* donde se solicitan otros *órdenes de gobierno*. En (158), la construcción *ser claro (que)* participa en la oposición que se realiza entre un proyecto cuyo significado —contenido— *es claro* para el locutor y un artículo en particular que *puede dar lugar a confusiones.* Esta última suposición, se realiza a partir del análisis del contenido informacional del proyecto respecto de los problemas de interpretación que podrían generarse.

Por último, en la descripción de las ocurrencias de *ser claro (que)* no puede omitirse que, a excepción de los casos de evidencia razonada (§4.4.3.2), no puede presuponerse que la fuente de información sea estrictamente personal —ejemplos (159) y (160)—.

(159) *Tenemos acuerdos de libre comercio en vigor con seis países de la región [*se citan los países*] Sin embargo,* ***es claro*** *que nuestra relación con los países del hemisferio va mucho más allá del ámbito económico o financiero. Además de un profundo diálogo político, desplegamos en un número importante de países una amplia gama de actividades en materia de cooperación científica, técnica, educativa y cultural.* (México, [s.d.])

(160) ***Es claro*** *que hay muchos Ministerios Públicos que se venden al mejor postor y que integran averiguaciones previas amainadas, mal hechas, para que, precisamente, por la existencia del derecho de amparo, por la posibilidad que tenemos todavía hoy los ciudadanos de recurrir a la suspensión en contra de una orden de aprehensión al iniciar un procedimiento de amparo que, recurriendo a esta garantía, distorsionan el derecho*. (México, [s.d.])

En (159), incluso cuando el/la locutor/a intenta mostrarse conocedor/a experiencial de la situación de su país con el uso de la primera persona del plural, el cotexto presenta marcas de indeterminación: ausencia de determinantes (*acuerdos de libre comercio*), cuantificadores indefinidos (*un número importante de países, una amplia gama de actividades*). La información se presenta de manera difusa, por lo que es difícil suponer que exista un acceso directo a los datos, ya sea porque no es pertinente evocarlos, ya sea porque no es una información experiencial y no se conocen precisamente los detalles. Sucede lo mismo en (160). Dada la manera en que se construye la intervención, nada deja suponer que la información que se transmite ha sido obtenida de manera directa: se afirma de manera indeterminada que existen *ministerios* que *distorsionan el derecho.* Por supuesto, la omisión de detalles puede ser voluntaria con el fin de no criticar directamente a las personas involucradas. En todo caso, tanto en (159) como en (160) no se verifican marcas textuales de un acceso directo a la evidencia.

4.4.3.2 Tipos de evidencia razonada

Además de los contextos presentados, existen otras ocurrencias de *ser claro (que)* y *estar claro (que)* en las que resulta aún más necesario considerar el contexto amplio de aparición de las construcciones. En los ejemplos siguientes, difícilmente podrá establecerse una distinción si el análisis se restringe al nivel frástico —ejemplos (161) y (162)—.[223]

(161) *Marruecos se ha desangrado humana y económicamente para ganar esta guerra y no lo ha conseguido. El Frente Polisario, que militarmente sólo ha logrado mantener en jaque y desesperar a las tropas marroquíes, ha alcanzado, sin embargo, una gran victoria diplomática ganada a pulso lenta y pacientemente. Hoy son sesenta y tres países, casi la mitad de la onu quienes le reconocen como entidad política independiente. Incluso la Organización de la Unidad Africana ha reconocido su existencia. A estas alturas,* ***está claro*** *que ninguno de los dos bandos logrará inclinar de su lado la suerte de las armas.* (España, 1986)

(162) *Tampoco los rusos tenían armas y sufrían hambre, y sin embargo derrotaron a todos los intervencionistas y a los traidores como Franco. […] Los rusos triunfaron porque lucharon valientemente, y como nosotros sabemos que también vosotros peleáis con gran valor y contáis con la ayuda de todo el gran pueblo soviético y de los trabajadores de todo*

[223] La presencia del tiempo futuro en estas ocurrencias se relaciona con el grado de abstracción medio. Sin embargo, estos ejemplos se clasifican en el grado de abstracción alto a causa de la argumentación que se manifiesta por medio de los conectores lógicos.

el mundo, ***es claro*** *de que triunfaréis también. No hay ni uno solo de nosotros que piense en otra forma.* (España, [s.d.])

En ambos contextos, los valores de las construcciones estudiadas son convergentes con el futuro de la subordinada —*logrará* y *triunfaréis*— que también vehicula significados evidenciales que le son propios (Escandell Vidal, 2010). Este tiempo verbal indica que, «en el momento del habla, el hablante no tiene otra fuente mejor que sus propios procesos internos para presentar un evento» (op. cit., p. 23). En otras palabras, la información tiene una fuente personal y un modo de acceso indirecto.[224] La diferencia consiste, sobre todo, en que *estar claro (que)* orienta la interpretación hacia uno de los modos de acceso indirecto a la información: la evidencia razonada de tipo inferencial. En cambio, *ser claro (que)* se inserta en un contexto de razonamiento, lo que corresponde a otro modo de acceso indirecto. En (161), se toma como punto de partida una serie de hechos empíricos concretos: la derrota de Marruecos a pesar del involucramiento humano y económico, la resistencia y la victoria diplomática del Frente Polisario. Respecto de la diplomacia, se presenta no solo información general acerca de los 63 países que han reconocido la existencia del Frente Polisario, sino también casos particulares, como el de la Organización de la Unión Africana. A partir de todos estos datos, el/la locutor/a llega a un punto (cf. *a esta altura*) desde el cual puede visualizar la situación e inferir nueva información. Es decir, a partir del análisis de resultados e información empírica se llega a la conclusión de que *ninguno de los dos bandos* logrará triunfar. En (162), no se verifica este tipo de evidencia razonada. Se considera igualmente un hecho histórico, a saber, la victoria de *los rusos* contra los *intervencionistas y los traidores como Franco*. Sin embargo, la atención se centra en las razones que explican esta victoria: los rusos ganaron el afrontamiento porque lucharon *valientemente* —incluso sin armas y sufriendo hambre— . Esta información se emplea como herramienta para analizar la situación de las personas a

[224] Escandell Vidal (2018) señala que el futuro —en cuanto tiempo verbal— es incompatible con los casos en los que *estar* posee valores evidenciales, es decir, cuando esta última cópula se registra con un P-I (§2.2). Esto puede verse en el ejemplo (a) citado por la autora (op. cit., p. 10).

(a) *—El rey está bromeando con los periodistas. —#Estará simpático.*

La incompatibilidad se explica porque existe una contradicción entre la existencia de evidencia directa que se presupone en la predicación *estar* + P-I y lo que indica el tiempo futuro, es decir, que el hablante posee una evidencia indirecta (ibíd., pp. 10-11). En los ejemplos que se analizan en el presente trabajo, no sucede lo mismo por dos razones. Por un lado, no es la cópula *estar* la que aparece conjugada en futuro, como en los ejemplos de Escandell Vidal. Por otro lado, en la construcción *estar claro (que)* no se da necesariamente un modo de acceso directo a la información. Al contrario, se defiende la idea de que es posible acceder a la evidencia por medio de la inferencia, que corresponde a un modo de acceso indirecto. De esta manera, *estar claro (que)* no solo no es «incompatible» con la presencia de verbos en futuro en el cotexto, sino que sus valores en ciertos casos son convergentes con la presencia de este tiempo verbal.

las que se dirige la intervención. Puesto que estas últimas luchan *con gran valor* —como los rusos— y asumiendo implícitamente que a igual causa corresponde un efecto idéntico, se llega a la conclusión de que los interlocutores también serán triunfadores. Esta evidencia se presenta como *clara* —lógica—, además de ser compartida (*no hay ni uno solo de nosotros que piense en otra forma*).

En resumen, se considera que las diferencias entre ambas construcciones, si bien esquemáticas, responden a la distinción entre dos tipos de *evidencia razonada* (§3.2.1.4): la inferencia, en el caso de *estar claro (que)*, y el razonamiento para *ser claro (que)*. Además, a partir del análisis de estos últimos ejemplos, se concluye que es indispensable tomar en cuenta la interacción entre «los aspectos semánticos (estructurales y sistemáticos) y los aspectos pragmáticos (contextuales y discursivos)» (Escandell Vidal, 2010, p. 17).

Por supuesto, existen casos menos prototípicos que los presentados. Así, también fueron incluidos dentro del grado de abstracción alto ejemplos como (163) y (164).

(163) *—Pero y todo el mundo entiende de fútbol.*
—No.
—¿Quién no entiende aquí?
—Bueno, sí, ***está claro*** *que aquí entiende todo el mundo. ¿Verdad? Todos somos entrenadores y y futbolistas.* (España, 1991)

(164) *—A la hora del trabajo y a la hora de la fiesta, todos juntos, ¿no?*
—Todos juntos siempre.
*—****Está bastante claro*** *que ustedes creen mucho en la institución familiar, ¿no?*
—Nosotros creemos en la institución familiar, efectivamente. (España, 1991)

El ejemplo (163) fluctúa entre un grado de abstracción bajo (presencia del deíctico *aquí*, pregunta confirmatoria) y uno alto (verbos de opinión y presentación de conclusiones). Fue categorizado en este último grado, dado que la construcción *estar claro (que)* predica sobre un contenido informacional que no se encuentra en bruto en la situación comunicativa, sino que es inferido a partir de información concreta. Es decir, se comprende que todo el mundo *entiende de fútbol* en base a la observación de que en la sala se encuentran *entrenadores y futbolistas*. En (164), también es concreta la información que se tiene en cuenta para inferir nuevos datos, pero en este caso no proviene directamente de la situación de comunicación. Confirmar que ciertas personas realizan en familia una amplia variedad de actividades permite llegar a la conclusión de que se otorga una gran importancia a la institución familiar. Como puede verse en (164), el/la locutor no presenta

Valdez, Cristian. Las cópulas ser y estar a la luz de enfoques lingüísticos recientes y de la investigación en la enseñanza de segundas lenguas - 2018

la información como si la fuente fuera personal. De hecho, pide confirmación de los datos que maneja (cf. preguntas confirmatorias): la fuente es ajena. Sucede algo similar en (165) y (166).

(165) *A—yo tengo una cintita que me han dejado, de la be-be-ce, muy buena, y un librito que va con sí.*

B—Yo tengo un curso también de esos. Tengo un curso buenísimo, que un amigo ha trabajado con eso, y habla y lee inglés lee perfectamente, entonces bueno, perfectamente, también va a clases y eso pero bueno ha empezado por ahí.

A—Entonces ***está claro*** *que está él sigue los pasos, la cinta* (España, [s.d.])

(166) *Los últimos metros son los más peligrosos porque la pared está inclinada hacia afuera y se escala espalda abajo. El final, como tantas veces, es lo de menos. Para estos locos de la escalada, lo bonito es lo que han dejado atrás.* ***Está claro*** *que cada uno practica el deporte que más le gusta.* (España, 1996)

En (165), el locutor A combina el análisis de información personal y ajena. Por un lado, considera su propia experiencia con la utilización de *cintas* y *libritos* en el aprendizaje del inglés. Por otro lado, tiene en cuenta los datos que B, su interlocutor/a, le aporta, es decir, que una tercera persona, en parte gracias a la utilización del mismo tipo de recurso didáctico, ha obtenido resultados positivos. De esta manera, se llega a la conclusión inferencial de que, si esta tercera persona ha obtenido buenos resultados en su dominio del inglés, es porque *sigue los pasos*. No se trata de una conclusión surgida a partir de suposiciones y/o encadenamientos lógicos abstractos, sino del análisis de resultados y de evidencia empírica directa (personal) e indirecta (no personal o *de segunda mano*). En (166), no es posible determinar precisamente si la información que maneja el/la locutor/a es personal o ajena. Sin embargo, la información se presenta en 3º persona y se establece una cierta distancia respecto de *la escalada* (cf. *estos* locos *de la escalada*). Así, se comprende que la persona que habla no practica este deporte y que, por ende, la experiencia no es personal. En todo caso, para sacar una conclusión, el/la locutor/a toma en consideración los resultados concretos. Incluso si es un deporte peligroso, los que practican la escalada obtienen placer al practicarlo; de ahí que se llegue a la conclusión de que poco importan las características de la actividad deportiva de momento que es placentera. En definitiva, incluso cuando no es posible determinar con exactitud el tipo de fuente de información —personal o ajena— que fundamenta una aseveración, *estar claro (que)* se manifiesta como la marca de una evidencia razonada de tipo inferencial.

Por último, en las ocurrencias de la base de datos, se constata que la información empírica que permite realizar las inferencias puede ser más o menos cercana en términos de tiempo objetivo. Sin embargo, con *estar claro (que)* se acentúa en todos los casos la accesibilidad a partir del centro deíctico —ejemplo (167)—.

(167) *Y muchas reflexiones, sobre todo críticas, son las que han sugerido a los socialistas la retirada por parte de Convergencia y Unió de las numerosas enmiendas que habían presentado a los Presupuestos Generales del Estado. Las ha retirado después de conseguir, eso sí, del Gobierno, in extremis, el compromiso de invertir en Cataluña en torno a los diecisiete mil millones de pesetas. Con dinero* ***está claro*** *que todo se arregla.* (España, 1996)

En (167), se trata de información «alejada» respecto del/de la locutor/a. Sin embargo, en la presentación de los hechos, se centra la atención en los resultados visibles desde el presente: se explota el valor resultativo del pretérito perfecto compuesto al mencionar las *críticas* de los *socialistas* a causa de la anulación de las *enmiendas*. Considerar esta última acción y, sobre todo, lo que motiva la retirada de las enmiendas, a saber, una promesa de inversión, conduce a la conclusión según la cual el dinero puede arreglar cualquier situación.

La presentación de evidencia empírica tiene igualmente su lugar en los contextos en los que aparece la construcción *ser claro (que)* —ejemplos (168) y (169)—.

(168) *A mí me parece que el Ejecutivo se conduce con la máxima de esos viejos políticos mexicanos de que en México no pasa nada y cuando pasa, no pasa nada. Sin embargo, si nosotros vemos el panorama del país, concluiremos en que están sucediendo hechos que son graves: la acción de grupos paramilitares en Chiapas, la brutal masacre de Acteal, que aquí ha sido punto de reflexión y de preocupación, los hechos del bosque, del plátano y otros más. ¿Son considerados como parte de la normalidad?, le pregunto yo a usted. Tal vez, en el caso de Chiapas, ésa es la concepción que predomina, porque* ***es claro****, después del Informe del día primero de septiembre del señor Presidente de la República, que no se había mencionado a Chiapas porque no era un asunto prioritario*. (México, [s.d.])

(169) *Y el problema consiste en que, para que la libertad sea clara y éticamente aceptable, debe regir el concepto de la autonomía, en contraposición al heterónomo, planteándose, en definitiva, la primacía de la capacidad para resolver libremente, en igualdad de condiciones con las presiones externas. En esas circunstancias,* ***es claro****, y los ejemplos son categóricos, que entre el fuerte y el débil no existe verdadera libertad cuando no se*

mantiene el criterio de que prevalece la autonomía, concepto básico con el que operan las sociedades anglosajonas, por ejemplo. (Chile, 1996)

En el primer caso (168), el/la locutor/a intenta saber si se aplica a una situación concreta la *máxima de viejos políticos mexicanos* que define una forma de actuar que consiste en pasar bajo silencio los problemas. Con este fin, se relacionan dos tipos de información: por un lado, el hecho de que en Chiapas existen efectivamente muchas situaciones preocupantes y, por el otro, la falta de referencia a este estado mexicano en un informe preciso del presidente del país. Esta incoherencia permite concluir que la conducta del presidente corresponde realmente a la vieja *máxima* en cuestión. De hecho, se afirma (irónicamente) que si no se ha hecho referencia a Chiapas es porque no era un tema *prioritario*. Esta conclusión se obtiene a partir de un análisis de la realidad sociofísica. De este modo, no es difícil establecer una relación con un tipo de evidencia inferida. Sin embargo, en el ejemplo (168), no solo se tienen en cuenta datos empíricos —el informe, lo que sucede en Chiapas—, sino que se procesa esta información a luz de conocimientos generales —la citada *máxima*— para indagar acerca de posibles relaciones causales —saber por qué se omite citar el *caso Chiapas*—. Se lleva a cabo un razonamiento similar en el ejemplo (169). También en este caso se hace referencia a información empírica, si bien esta última se presenta de manera difusa y simplemente a modo de ilustración. Se menciona la existencia de *ejemplos*, pero no se explicitan; se hace referencia a *sociedades anglosajonas* de manera inespecífica. El resto de la intervención se apoya, más bien, en conceptos abstractos tales como la definición de libertad, autonomía e igualdad. La conclusión a la que se llega es de orden general y crea una relación condicional a partir de los conceptos citados: si no se respeta la autonomía, se pierde la libertad en las relaciones entre fuertes y débiles. Este tipo de evidencia razonada —denominada *razonamiento* (§3.2.1.4)— es la que se construye de manera recurrente en los contextos de *ser claro (que)*, tal como sucede en los ejemplos (170) y (171).

(170) *La democratización de México no puede detenerse, la contienda electoral a todos sus niveles es cada vez más competida y el derecho de los mexicanos a la libre elección de sus gobernantes se consolida. Es obligación del Gobierno Federal garantizar los cauces, los medios y los instrumentos que aseguren este venturoso proceso. En este contexto* ***es claro*** *que el servicio exterior mexicano, como parte del gobierno federal, también debe asumir su responsabilidad y coadyuvar al mejoramiento de la vida política de los mexicanos* (México, [s.d.])

(171) ***Es claro*** *que el mercado no se encarga de todos los problemas y* ***es claro*** *que la democracia no resuelve todas las deficiencias, pero es también* ***es claro*** *que eso define la necesidad imperiosa de que el Estado participe de manera activa* (México, [s.d.])

Tanto en uno como en otro caso, se definen las obligaciones de ciertas instancias gubernamentales abstractas: el *Gobierno Federal* en (170), el *Estado* en (171). En el primer caso (170), la construcción *ser claro (que)* sirve para introducir la conclusión a la que se llega a partir del silogismo siguiente: el gobierno federal debe velar por la democratización del país; el servicio exterior forma parte del gobierno federal; luego, el servicio federal debe *coadyuvar al mejoramiento de la vida política.* En el segundo ejemplo (171), tampoco se perfilan elementos específicos del mundo concreto, sino más bien se presenta información de orden general. La construcción *ser claro (que)* introduce, en cada una de las repeticiones, uno de los elementos que permitirá llegar a la conclusión a favor de un intervencionismo económico.

El tipo de razonamiento verificado en los ejemplos anteriores da lugar, en otros casos, a la indagación respecto de posibles relaciones lógicas de causa-consecuencia (172).

(172) *Si bien este fenómeno tiene su explicación, y en ciertos aspectos reviste algunos rasgos positivos, no es posible negar que ha causado también nefastas consecuencias en el ámbito laboral, llevando en numerosos casos a una precariedad en las condiciones de trabajo, a niveles preocupantes de inestabilidad e informalidad en el empleo y al debilitamiento de las organizaciones sindicales.* ***Es claro****, además, que en nuestro país la subcontratación ha tenido que ver más con la búsqueda de una reducción en los costos laborales por parte de las empresas, que con una modernización de los procesos productivos.* (Chile, 1999)

En este ejemplo, en un primer momento, se realizan consideraciones generales sobre el fenómeno de la subcontratación y, más específicamente, las consecuencias que puede acarrear (precariedad y debilitamiento de los sindicatos). Luego, por medio de la construcción *ser claro (que)* se introduce una opinión acerca de las razones que motivaron en Chile el desarrollo de este fenómeno laboral. No se presenta información empírica concreta, por lo que se interpreta que la conclusión surge de información general o, incluso, de suposiciones, lo que es característico de una evidencia de tipo razonada según Aikhenvald (2004) (§3.2.1.4). En este sentido, se comprende que la construcción *ser claro (que)* se registrw en contextos donde se razona a partir de contenidos proposicionales hipotéticos, como en (173) y (174).

(173) *Asimismo, entiendo que fundamentalmente debemos mantener la cláusula por la cual el Estado nacional garantiza el pago de este aumento a los docentes.* ***Es claro*** *que no podemos tener un Estado nacional que garantice una buena rentabilidad a los fabricantes de bebidas cola y de cigarrillos, un Estado que garantice al Fondo Monetario Internacional el cumplimiento de todas las pautas que nos establece pero que no puede garantizar a los docentes el cumplimiento del pago de un mejor salario.* (Argentina, 1998)

(174) *esas cosas no las sé decir bien, pero* ***es clarísimo*** *que este mundo que tenemos y que se supone que es con la cultura europea, la tecnología europea, tal, es una "suposición" entre comillas, necesita, de cara al futuro, que todo que todo el globo terráqueo sea esté ya de ciudadanos felices, con posibilidades de de de consumir, y con posibilidades de estar integrados en su propia tierra, porque será la única manera de que consuman a gusto, bien y y que, por lo tanto, sean sujetos económicos.* (España, 1991)

En (173), se argumenta a favor del mantenimiento de un aumento salarial para los docentes. En este contexto, la construcción *ser claro (que)* introduce la información que da cuenta de la incoherencia que existiría en el caso de no respetar el sueldo de los docentes y garantizar, en cambio, la rentabilidad de empresas privadas o el pago al Fondo Monetario Internacional. Toda la argumentación se basa sobre la creación de una situación hipotética en la que se analizan diferentes posibilidades. En (174), se trata igualmente de situaciones potenciales en las que se analiza el vínculo entre el *consumo* de los ciudadanos y su sentimiento de *felicidad*. Así, se establece una relación directa entre ambas dimensiones a partir de información hipotética. De hecho, se expresa explícitamente que se trata de una *suposición.*

***

En suma, las ocurrencias de *ser claro (que)* y *estar claro (que)* registradas en contextos de abstracción alta mantienen sus valores semánticos propios. Si bien se trata en algunos casos de diferencias sutiles, son distintivos los dos tipos de evidencia razonada —inferencia y razonamiento—. Las marcas textuales concretas indican que *estar claro (que)* se relaciona con la inferencia, mientras que *ser claro (que)* aparece en contextos de razonamiento.

4.4.4 Conclusiones de la sección

En la Figura 8, se resumen las tendencias generales observadas en la distribución de las construcciones *ser claro (que)* y *estar claro (que)*.

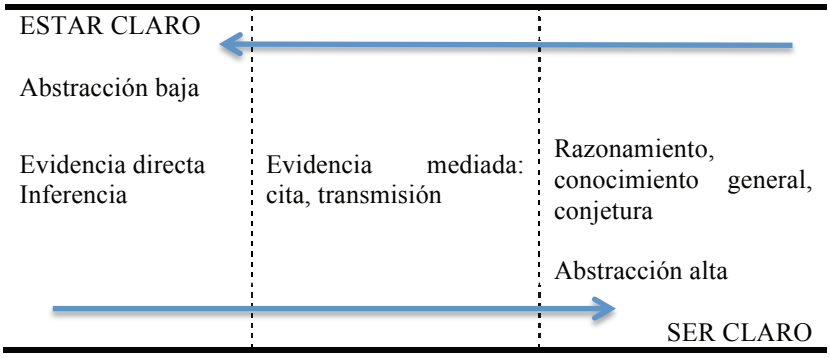


Figura 8. Distribución de las construcciones *ser claro (que)* y *estar claro (que)*

Como puede verse, las construcciones se ubican respectivamente en uno de los dos polos del continuo que va de la percepción y la acción —abstracción baja— a las operaciones abstractas —abstracción alta— (§3.1.2.3). Cabe destacar que las flechas empleadas en la Figura 8 representan la continuidad entre el polo cognitivo y el sensorial (cf. Wachtmeister Bermúdez, 2005). En otras palabras, se adhiere a una concepción gradual y no binaria de la corporeización —*embodiment*— (Arbib et al., 2014; Zwaan, 2014) (§1.1.1.1).

El fundamento de esta ilustración reside, entre otros elementos, en la distribución de las ocurrencias de cada una de las construcciones estudiadas, según el grado de abstracción del contexto. En el mismo orden de ideas, tomar en consideración la dimensión evidencial permite arrojar luz sobre el comportamiento de *ser claro (que)* y *estar claro (que)* en contexto.

Se verifica una tendencia a registrar *estar claro (que)* en casos de evidencia directa o de inferencia, lo que es compatible con el hecho de que esta construcción aparezca más frecuentemente en contextos de abstracción baja, es decir, relacionados con la percepción y la acción. Las marcas textuales que coaparecen con *estar claro (que)* indican que se centra la atención en los aspectos concretos del intercambio comunicativo: se da prominencia a los participantes y/o se señala la facilidad de acceso que se posee a la evidencia empírica disponible. En el caso de la evidencia mediada, se trata de recuerdos personales o de situaciones hipotéticas a las que se posee un acceso (imaginario) directo.

En cambio, las ocurrencias de *ser claro (que)* se integran más frecuentemente en contextos de abstracción elevada, esto es, el polo correspondiente a las operaciones abstractas. Esta construcción aparece en casos en los que los aspectos concretos de la comunicación quedan relegados a un segundo plano. Más bien, se focaliza el contenido informacional y, en el caso de presentar datos concretos, se incita a realizar un

procesamiento abstracto de estos últimos. Esto se relaciona igualmente con el hecho de que *ser claro (que)* se registra en un tipo de contexto de evidencia razonada fundamentada en el razonamiento.

4.5 Las repeticiones como parámetro de la distinción

El análisis de *ser claro* y *estar claro* que se ha propuesto en las secciones previas parte del principio de que cada construcción posee un significado propio que se mantiene en todos los contextos. La consideración de marcas cotextuales permitió identificar estos valores semánticos. Se ha propuesto así que *ser claro* se caracteriza por una operación de categorización abstracta que se relaciona con la aparición de esta construcción en contextos en los que el modo de acceso a la evidencia es de tipo cognitivo. En cambio, el empleo de *estar claro* es correlativo al contacto experiencial con entidades físicas o (re)creadas mentalmente, es decir, se trata de una fuente de información personal y un modo de acceso sensorial. Las explotaciones discursivas de estas diferencias, como ha podido verse, son variadas y se manifiestan tanto a nivel microsintáctico —las frases— como macrosintáctico —textos más extensos—.

Como se ha dicho, la base de datos analizada se compone de ocurrencias orales. Así, en esta sección, se centra la atención en la *complejidad gramatical* ([*grammatical intricacy*] Halliday, 1989, p. 87) característica de la lengua hablada. En este sentido, se sabe que existen ciertas

> formes de production propres à la prise de parole orale non préparée : hésitations, reprises, corrections, constructions incidentes ou différentes sortes d'inachèvement (Blanche-Benveniste, 1996, p. 109).[225]

Para describir algunas características del discurso oral, en estudios prosódicos del discurso se maneja también la noción de *marcas del trabajo de formulación* ([*marques du travail de formulation*] Candea, 2008; Morel & Danon-Boileau, 1998).[226] Esto incluye, por ejemplo, el alargamiento vocálico, la autocorrección inmediata y la repetición.

---

[225] [formas de producción propias del discurso oral no preparado: vacilaciones, reanudaciones, correcciones, construcciones incidentales o diferentes tipos de inconclusiones]

[226] El *trabajo de formulación* (*travail de formulation*) corresponde al «[p]rocessus de conceptualisation, de planification et d'articulation de la parole, en cours lors de toute production langagière non lue» [proceso de conceptualización, planificación y articulación del discurso, en curso durante cualquier producción verbal no leída] (Candea, 2008, p. 451).

Dado el tipo de transcripción del que se dispone en la base de datos, no es posible analizar información fonética segmental —la pronunciación de los sonidos— ni suprasegmental —curvas entonativas, pausas u otros elementos prosódicos—. Por esta razón, se centra la atención exclusivamente en información sintáctica. De hecho, es posible observar diferencias entre las construcciones *ser claro* y *estar claro*, al nivel de la estructuración del discurso. Considérense los ejemplos (175) y (176).

(175) *Pero les pido a los obispos, en cuanto que puedo pedir algo modestísimamente, que mientras no concreten más seguimos el camino ancho y amplio de su visión apostólica, que* ***eso es claro****, están al servicio de la fe. Y para que haya más comunión en la Iglesia ellos son los grandes artífices de la comunidad de la Iglesia y los cultivadores de la fe.* (España, 1987)

(176) *—Pero, sin embargo, te tomas tres copas y* ***está claro*** *que te perjudica, o sea el alcohol te mata neuronas […] las consecuencias no son las mismas, depende, porque es que el alcohol también te afecta a la cabeza,* ***eso está más claro que el agua****.*
—Y el alcohol también te puede matar.
—Y el alcohol también te puede matar y el tabaco igual no te afecta ningún a la cabeza, pero los pulmones te los deja jodidos, o sea, ***eso está claro*** (España, [s.d.])

En (175), se registran marcas de una organización sintáctica más bien característica de la lengua hablada espontánea: profusión de segmentos incidentales (*en cuanto puedo pedir algo; eso es claro*), marcas de subordinación en estructuras independientes (*que eso es claro*). Sin embargo, la anticipación necesaria a la referencia catafórica en *eso es claro* revela que el locutor posee un cierto control sobre la información que quiere transmitir y la manera en la que lo hace. En cambio, en (176), la complejidad gramatical es mucho más elevada. Las tres ocurrencias de *estar claro* delimitan un pasaje en el que se reflexiona, de una manera más o menos organizada, sobre los efectos del alcohol y del tabaco sobre la salud. El/la locutor/a, a partir de su experiencia, intenta construir una imagen de la situación. Ciertas marcas textuales muestran que su atención está más acaparada por la creación de esta imagen mental que por la organización de su discurso: profusión de segmentos incidentales, reformulaciones (*o sea*), secuencias agramaticales (*no te afecta ningún a la cabeza*).

Se verifica entonces que *estar claro (que)* aparece en contextos en los que la complejidad gramatical es alta. Esto puede deberse al tipo de textos que componen la base de datos (§4.1.2). En el caso de *estar claro*, se trata de situaciones poco formales, con

interacciones espontáneas entre los interlocutores. En cambio, en el caso de *ser claro*, las ocurrencias corresponden a transcripciones de sesiones de congresos, es decir, situaciones formales para las que se puede suponer que las intervenciones se preparan con antelación. Así, se comprende que en un caso —*estar claro*— se encuentren más marcas de oralidad que en el otro —*ser claro*—. Sin embargo, existen igualmente diferencias en cuanto a las marcas de oralidad incluso al comparar ejemplos como (175) y (176), cuyas características en términos de espontaneidad son similares.

Con el fin de obtener una imagen más objetiva de la estructura discursiva en la que se insertan las construcciones *ser claro* y *estar claro*, se decidió analizar un tipo de marca textual concreta: la repetición del lexema *claro*. En las próximas secciones, se presentan los resultados de este análisis.

4.5.1 Repeticiones: tipos y frecuencias

Como se ha dicho más arriba, la extensión de las ocurrencias de la base de datos fue homogeneizada antes de proceder a la identificación de las apariciones repetidas del lexema *claro* (§3.1.2.2). Luego, las ocurrencias se categorizaron en dos grupos: por un lado aquellas en las que no se registra ninguna repetición y, por el otro, los casos en los que existe por lo menos una. Los resultados pueden verse en la Tabla 20.

	Ser claro	*Estar claro*
Ninguna	73,64% (190)	56,75% (265)
Una y más	26,36% (68)	43,25% (202)
Total	258	467

χ^2 (1, 725) = 20,30 ; $p < 0,05$
V de Cramer = 0,17

Tabla 20. Ocurrencias suplementarias de *claro* por contexto analizado

Como se constata, *estar claro* interviene efectivamente de manera más regular que *ser claro* en contextos donde figura por lo menos una repetición de *claro*. La presencia de una ocurrencia suplementaria es 1,6 veces más frecuente cuando *estar claro* interviene en el contexto que cuando se trata de *ser claro*. Es necesario completar esta información distinguiendo entre los diferentes tipos de funciones en las que puede aparecer *claro*. Estas últimas se detallan en la Tabla 21.

	Ser claro	*Estar claro*
Modificador de N	17,65% (12)	6,25% (15)
Atributo de otros verbos	11,77% (8)	9,58% (23)
Marcador del discurso	20,59% (14)	42,08% (101)
Repetición de la cópula	39,71% (27)	39,2% (94)
Alternancia de la cópula	10,3% (7)	2,92% (7)
Total	68	240

χ^2 (4, 467) = 21 ; $p < 0,05$
V de Cramer = 0,26

Tabla 21. Distribución de las repeticiones según la función de *claro*

La distribución de los diferentes tipos de repeticiones es bastante similar entre *ser claro* y *estar claro*. Se notan, sin embargo, dos diferencias: la frecuencia de *claro* con valor de marcador del discurso es dos veces mayor en los contextos de *estar claro*; mientras que cuando aparece como modificador de un sustantivo es mucho más habitual en coocurencia con *ser claro*. Esta diferencia es congruente con las observaciones realizadas más arriba. *Estar claro* se inserta en contextos donde las marcas de oralidad son más profusas, por lo que no parece extraño que se incluyan marcadores del discurso más frecuentemente. En cambio, *ser claro* aparece en contextos con una estructura discursiva más planificada. Así, se ve facilitado el empleo de *claro* como modificador de sustantivos.

En particular, se retienen para el análisis dos tipos de repeticiones de *claro*: las repeticiones propiamente dichas (la reproducción idéntica de la misma construcción atributiva) y las alternancias (la coocurrencia de las dos construcciones estudiadas).

4.5.2 La repetición propiamente dicha de las construcciones

En lo que se refiere a las repeticiones propiamente dichas, no parece haber diferencias en términos de frecuencia (cf. Tabla 21). Sin embargo, al analizar más de cerca las ocurrencias, se constatan divergencias. En general, las repeticiones que se encuentran en el cotexto de *ser claro* pueden interpretarse como una estrategia retórica voluntaria de la parte del locutor, como en (177) y (178).

(177) ***Es claro*** *que el mercado no se encarga de todos los problemas y* ***es claro*** *que la democracia no resuelve todas las deficiencias, pero es también* ***es claro*** *que eso define la necesidad imperiosa de que el Estado participe de manera activa* (México, [s.d.])

(178) *Señor presidente:* ***sería más claro*** *y eficaz que la Presidencia pusiera a votación del Cuerpo en forma individual cada una de las propuestas de modificación del plan de labor. Si bien nuestro bloque votará afirmativamente las cuatro propuestas, reitero que* ***sería***

Valdez, Cristian. Las cópulas ser y estar a la luz de enfoques lingüísticos recientes y de la investigación en la enseñanza de segundas lenguas - 2018

más claro *y transparente para el debate que la Presidencia las hiciera votar individualmente.* (Argentina, 1998)

En (177), *ser claro* participa en la creación de un paralelismo sintáctico entre, por lo menos, las dos primeras proposiciones. Las repeticiones se emplean, más bien, para marcar el ritmo o la insistencia (Blanche-Benveniste & Bilger, 1999, p. 25). En (178), también se repite un segmento con el fin de crear un efecto de insistencia en las ideas. Además, el/la locutor/a tiene la suficiente conciencia metadiscurisva como para dirigir la atención hacia su repetición (cf. *reitero*) y así potenciar el efecto de esta herramienta argumentativa. En otros casos, la repetición instaura una contraposición entre dos afirmaciones —ejemplos (179) y (180)—.

(179) *Pero en este tema la Constitución* ***es clarísima****. Por eso no se puede concebir que como subterfugio se invoque que las disposiciones de la cláusula transitoria cuarta no* ***son claras*** *y que se tiene que apelar a este tipo de actitud para resguardar las instituciones.* (Argentina, 1998)

(180) *Pensamos tal vez igual en política, lo que pasa es que yo tengo un tipo de revolución no sé si* ***será clara*** *mi revolución, ¿no?, pero yo considero que* ***es muy clara*** *la el tipo de revolución mía, porque esa cuestión de la revolución de que me paro en un cafetín y […]* (Venezuela, [s.d.])

En ambos ejemplos, la construcción atributiva pone en relación dos concepciones de la misma entidad: por un lado, la perspectiva del locutor, por el otro, una mirada externa. En (179), se establece, primero, el punto de vista particular. Se expresa que la *constitución es clarísima* respecto de un *tema* preciso. A partir de una relación lógica subjetiva, se muestra seguidamente que, por metonimia, no es posible considerar que una parte de este texto de ley no sea considerado de la misma manera por otras personas. En (180), sucede lo contrario. Primero se expresa que no se posee suficiente información para saber si otras personas consideran que *la revolución* puede definirse como *clara*; luego, el/la locutor/a expresa su opinión.

Las repeticiones que aparecen en el cotexto de *estar claro* son de otro tipo —ejemplos (181) a (184)—.

(181) *Pero eso* ***está claro****, que nadie nadie hace nada por nadie, o sea* ***está claro****.* (España, [s.d.])

(182) ***Está clarísimo****, pero clarísimo, porque usted me va a votar, ¿no?, si no se queda sin empleo, eso* ***está clarísimo****. Eso es de cajón.* (España, 1986)

(183) *Es que, por ejemplo, eso **está claro**, en vez de mandarles comida, pues que se la hagan ellos, o sea, mandarles herramientas, métodos para que ellos porque **está claro** que si tú le mandas cuatro cajas de galletas y se les va a acabar, a los dos días van a tener el mismo problema, mientras que si tú le mandas para que ellos se lo ganen y se los enseñas, pues cuando se le acaben ésas tendrán otras.* (España, [s.d.])

(184) *Pero **está claro** que quienes se drogan alguna vez ha empezado por un porro y eso **está claro**, mejor no probar.* (España, [s.d.])

En todos los ejemplos citados, la aparición de la construcción *estar claro* se revela menos intencional que en los casos de *ser claro*, ya que no parece buscarse un efecto discursivo en particular. Más bien, los recursos atencionales del/de la locutor/a están acaparados por la construcción de la imagen que fundamenta sus aseveraciones y, en su discurso, se encuentran huellas de este contacto experiencial. Las repeticiones rodean las ideas que se quiere transmitir: *estar claro* señala catafóricamente un contenido que se retoma anafóricamente más adelante por medio de una nueva ocurrencia de la misma construcción. Así, se subraya la visualización constante de la situación que se evoca. En (184), la referencia del sujeto de la segunda ocurrencia de *estar claro* puede construirse tanto anafórica como catafóricamente. Estas proyecciones radiales hacia ambos lados de la cadena hablada no hacen sino acentuar el carácter incidental, espontáneo, de la atribución. Sucede lo mismo cuando en lugar de ser una imagen mental, se trata de una percepción directa sensorial, tal como en (185).

(185) ***Está claro**, **está claro** Luis que ahora mismo Paz García no está ni mucho menos bien, hay gritos de: "Fuera, fuera"* (España, 1991)

En este sentido, se considera que

> [d]ans les contextes de *estar claro*, l'importance accordée — volontairement ou non — au contact expérientiel avec l'image qui fonde l'attribution se vérifie dans la répétition de la construction attributive au sein du discours d'un même locuteur (Valdez, en prensa).[227]

[227] [En los contextos de *estar claro*, la importancia dada —voluntariamente o no— al contacto experiencial con la imagen que fundamenta la atribución se confirma en la repetición de la construcción atributiva dentro del discurso de un mismo hablante]

4.5.3 La alternancia de las construcciones

En la base de datos, existen algunos casos en los que se verifica la concomitancia de las construcciones *ser claro* y *estar claro* en el mismo contexto. Este tipo de ocurrencias, aunque marginal —se dan 7 ejemplos en total—, permiten poner a prueba la distinción que se propone en este trabajo entre las construcciones.

Es necesario distinguir los ejemplos en los que la alternancia entre las cópulas se da en el discurso de dos interlocutores diferentes de aquellos en las que la variación ocurre en el discurso de una misma persona. El primer tipo se ilustra en los ejemplos (186) y (187).

(186) *—Señor Presidente, la intervención del Senador señor Alessandri* ***es absolutamente clara****. Efectivamente, a lo que tiende el inciso segundo es a resguardar los derechos de las personas que sean aprehendidas por un eventual delito. […]*

—Tiene la palabra el Honorable señor Andrés Zaldívar.

—Señor Presidente, creo que ***estamos claros*** *de que se trata de dos materias distintas. Y pienso, además, que la primera parte de ese inciso se encuentra sancionada, precisamente, en el artículo dieciocho, sin que para ello sea necesario considerar el inciso segundo […]* (Chile, 1996)

(187) *—El sentido de la modificación, simplemente, es tener coherencia legislativa con los acuerdos suscriptos por la Argentina y con lo que legislamos en el derecho interno.*

*—****Está claro****, señor senador. La Presidencia indica al señor senador por La Pampa que el debate ha sido suficientemente esclarecedor y no hay contradicción en las posturas planteadas. Tiene la palabra el señor senador por La Pampa.*

—Señor presidente: en este aspecto, ratifico la sanción de la Cámara de Diputados porque entiendo que ***es más clara***. (Argentina, 1998)

La ocurrencia de *ser claro* en (186) opera la categorización de la *intervención* de un senador en cuanto *clara*. Con este fin, el locutor focaliza la atención no en la elocución —la *intervención* como comportamiento—, sino en el contenido informacional. De hecho, se manifiesta de acuerdo (cf. *efectivamente*) con lo *dicho* por el senador Alessandri. Además da cuenta de esta información al presentarla nuevamente en el cotexto. En cambio, la ocurrencia de *estar claro* se centra en el estado de comprensión en el que se encuentran los participantes a la sesión del congreso. Se supone que todas las personas pueden comprender *que se trata de dos materias distintas*. En (187), se acude a *estar claro (que)* para expresar asentimiento. Por medio de esta construcción, el presidente del congreso afirma *al senador por La Pampa* que su intervención ha sido oída y comprendida. En

respuesta a esto, el senador comienza una nueva intervención en la que, de cierta forma, quiere imponer su visión comparando implícitamente la *sanción de la Cámara de Diputados* que resulta *ser más clara* respecto de cualquier otra.

En los contextos de alternancia dentro del discurso de un mismo locutor, también se respeta la base semántica que caracteriza a cada una de las construcciones, lo que se verifica en la presencia de marcas textuales concretas —ejemplo (188)—.

(188) *Al señor José Nalku eme, por capturar dos pescados y a otros tres pescadores por no portar su permiso de pesca, fueron también sancionados, imponiéndoles a cada uno de ellos una multa por la cantidad de treinta mil doscientos treinta pesos. Si bien hemos de reconocer que estos señores incurrieron en violaciones, a las disposiciones reglamentarias,* ***es clara*** *nuestra Carta Magna cuando establece, en su artículo veintiuno, que, tratándose de trabajadores no asalariados, la multa no excederá del equivalente a un día de ingreso. […]* ***Está claro*** *que las cantidades impuestas no corresponden a los ingresos diarios de los pescadores artesanos, […] es muy fácil comprobar que ninguno de los trabajadores del mar ingresan ni siquiera el diez por ciento de la multa establecida, por lo que son totalmente anticonstitucionales dichas sanciones.* (México, [s.d.])

En (188), se argumenta para defender la idea de que no es pertinente el tipo de multa con el que se sancionó a ciertas personas, ya que las sanciones son *totalmente inconstitucionales*. Por medio de una ocurrencia de *ser claro*, se define *la Carta Magna* —una entidad nominal— respecto de su contenido informacional y, más precisamente, en lo que respecta al *artículo veintiuno*. Este último es *inteligible* en cuanto a la explicitación de los límites que no puede exceder cualquier tipo de multa. De esta forma, se establece una base común que no se polemiza. Luego, por medio de *estar claro* se da cuenta del acceso que se posee a la evidencia: el hecho de que las *cantidades impuestas* exceden los límites fijados por la ley. Se señala, incluso, que el acceso a esta información *es muy fácil*. Este tipo de alternancia, en el que cada construcción mantiene sus valores semánticos propios, se verifica incluso en una ocurrencia de origen peninsular —ejemplo (189)—.

(189) *Por tanto, tiene que* ***ser claro*** *y preciso el cumplimiento de las resoluciones, si no a esta altura del conflicto sería verdaderamente dramático pensar que lo que vamos a hacer es enredarnos en unas discusiones durante veinte días o un mes o dos meses, […] Eso no está en la propuesta soviética, repito, lo que yo conozco de la propuesta soviética, porque he dicho antes lo de los ocho puntos. Eso no* ***está claro****. Es una de las cosas que habría que aclarar, porque todo el mundo puede comprender que el traslado de fuerzas suficientes*

como para vigilar una operación tan delicada primero, habría que saber quién está en condiciones de hacerlo y quién está dispuesto a hacerlo. Y segundo, habría que llegar a una cierta conclusión, para qué sirve para qué sirve, cuando, en realidad, ***es mucho más limpio y más claro*** *pues que se produzca una retirada con la garantía de de no atacar a las fuerzas que se retiran* (España, 1991)

En (189),[228] cada una de las construcciones aparece bajo condiciones diferentes. La primera de las ocurrencias de *ser claro* predica respecto de un sujeto nominal (*el cumplimiento de las resoluciones*). En este caso, *claro* se emplea con el sentido de 'inteligible' y se desprende una interpretación eventiva de la entidad sujeto. Si el cumplimiento es suficientemente *claro* —comprensible—, se evitarán las discusiones a causa de malentendidos. En cambio, la aparición de *estar claro* acentúa la imposibilidad de acceder a la evidencia —*eso no está claro*—. El/la locutor/a señala, por medio del sujeto pronominal neutro, un panorama que no le resulta enteramente *claro* —accesible—. Si bien se posee cierto tipo de información, existen todavía elementos que *habría que aclarar*. Esta falta de información imposibilita la creación de una imagen mental completa a partir de la cual sería posible, por ejemplo, establecer inferencias. Al contrario, la evidencia razonada se verifica a partir de la segunda ocurrencia de *ser claro*. Se evoca el razonamiento que permite afirmar que es *más claro* —más lógico— que *se produzca una retirada*. En este caso, el adverbio *más* concretiza la comparación que se establece entre dos entidades diferentes: lo que propone el locutor y lo que sucede realmente.

4.5.4 Conclusiones de la sección

En la presente sección, se volvió la mirada hacia las especificidades del discurso oral. Más concretamente, se analizó la complejidad gramatical de los contextos en los que se insertan *ser claro y estar claro*, por medio de la consideración de las repeticiones del lexema *claro*. Esto permitió identificar ciertas regularidades en el uso de las construcciones estudiadas que se explican respecto de los valores semánticos presentados en las secciones previas.

En términos de frecuencia, en comparación con *ser claro*, la construcción *estar claro* aparece más habitualmente acompañada por (cuando menos) una repetición del lexema *claro*. En cuanto a los tipos de repeticiones de este último lexema, en el caso de

[228] Este ejemplo corresponde a dos ocurrencias diferentes en la base de datos para las que se pudo verificar que se trataba de una misma intervención.

estar claro, corresponden de manera más recurrente al marcador del discurso, mientras que para *ser claro* se trata más comúnmente de modificadores de un sustantivo. En definitiva, las marcas de oralidad se manifiestan de manera más frecuente en los contextos de *estar claro.*

Además, las consecuencias de las repeticiones a nivel discursivo no son las mismas en cada caso.

Respecto de *ser claro*, en general, las repeticiones corresponden a una estrategia retórica voluntaria por parte del/de la locutor/a. La planificación del discurso es más avanzada, lo que permite centrar los recursos atencionales en el contenido informacional que se desea transmitir y en la manera en que esto será posible. Las repeticiones se emplean, en este caso, para crear paralelismos sintácticos que marcan el ritmo o la insistencia sobre ciertas ideas.

En cambio, en el caso de *estar claro*, las repeticiones son menos intencionales. No se apunta a crear un efecto retórico particular, sino que estas últimas surgen como marcas de un discurso que está siendo formulado sobre la marcha. Como se ha dicho en las secciones previas (§§4.3 y 4.4), *estar claro* se fundamenta en el contacto directo con la evidencia y/o con la (re)creación de una imagen mental. En este sentido, los recursos atencionales del/de la locutor/a parecieran estar más acaparados por tal contacto experiencial que por la planificación de su intervención. Las repeticiones de *claro* se insertan incidentalmente a lo largo del discurso; son huellas que indican la visualización constante de la evidencia sobre la que se basan las aseveraciones.

Conclusiones de la primera parte

La primera parte de la presente investigación se abocó a estudiar las cópulas *ser* y *estar* desde el punto de vista de la lingüística y, más precisamente, adoptando esencialmente el marco teórico definido por la LC. Con este fin, se analizó minuciosamente una base de datos de ocurrencias orales auténticas de dos construcciones particulares, a saber, *ser claro* y *estar claro*.

De cara a las diferentes conclusiones parciales presentadas en el último capítulo (Capítulo 4), se pueden formular algunas consideraciones generales, tanto respecto de las hipótesis de trabajo, como en cuanto a ciertas limitaciones y perspectivas de la investigación.

Análisis de las hipótesis de trabajo

El postulado fundamental que se defiende en esta investigación —y sobre el que se fundamentan las hipótesis— es que tanto *ser claro* como *estar claro* poseen un significado distinto que se mantiene en los diferentes contextos de aparición.

Para el análisis de la base de datos, se examinaron separadamente las frases copulativas con sujetos de tipo nominal y aquellas que presentan sujetos de tipo proposicional. La construcción con sujeto proposicional se distingue: (i) a nivel semántico, ya que es menos composicional, es decir, la solidaridad semántica entre los elementos que la componen es mucho más elevada y (ii) a nivel formal, puesto que existe un mayor grado de fijación de la construcción, lo que se manifiesta en una frecuencia menos elevada de modificadores del adjetivo *claro*. Esto sugiere que existen dos tipos de construcciones diferentes: por un lado, *N ser claro* y *N estar claro* y, por el otro, *ser claro (que)* y *estar claro (que)*. Sin embargo, los valores semánticos de aquellas que comparten la misma

cópula se encuentra íntimamente relacionados. Así, se postula que *N estar claro* y *estar claro (que)* son instancias de la construcción esquemática <sujeto ESTAR atributo>, mientras que *N ser claro* y *ser claro (que)* establecen una relación de herencia con la construcción abstracta <sujeto SER atributo>.

En el caso de las construcciones con sujeto nominal, se tuvo en cuenta tanto la polisemia del adjetivo *claro*, como la reinterpretación contextual de las entidades sujeto. Por medio del análisis de marcas textuales recurrentes, pudo comprobarse que *N ser claro* se emplea para realizar una operación abstracta de categorización de la entidad sujeto, mientras que *N estar claro* aparece en contextos donde se posee un contacto experiencial con la entidad en cuestión. Tal uso de las construcciones pudo verificarse con entidades sujeto de los tres órdenes semánticos propuestos por Lyons (1977, 1995). La información recabada permite ubicar las construcciones estudiadas en los polos opuestos de un mismo continuo: *N estar claro* corresponde a una dimensión predominantemente corporeizada que se basa en la percepción y la acción, mientras que *N ser claro* se relaciona con las operaciones abstractas características del polo opuesto.

Tal continuo, denominado *grado de abstracción*, también resultó útil para distinguir las construcciones *ser claro (que)* y *estar claro (que)*. Las diferencias entre estas últimas construcciones parecerían desdibujarse a primera vista: todas las entidades sujetos corresponden al tercer orden semántico y el adjetivo *claro* se emplea, en todos los casos, con el sentido de 'evidente'. Sin embargo, los datos empíricos sugieren que no se trata de alternativas sinonímicas, sino que la aparición de una u otra construcción es congruente con el grado de abstracción del contexto. Esto no se puede comprobar sin realizar un análisis más global que aquel que se fundamenta en la consideración de simples restricciones sintagmáticas.

Para llevar a cabo tal análisis, se operacionalizó el constructo *grado de abstracción* por medio de una serie de marcas textuales concretas. Esto permitió determinar la distribución de las ocurrencias de *ser claro (que)* y *estar claro (que)*. Se confirmó que la primera aparece más frecuentemente en contextos con un grado de abstracción alto, mientras que la segunda se manifiesta de manera más recurrente en casos de abstracción baja. Al relacionar esta información con los valores evidenciales de cada construcción, se pudo verificar que las hipótesis formuladas se confirman parcialmente.

En cuanto a la evidencia mediada, los datos no corroboran las hipótesis de trabajo —al menos, no en los términos en que estas últimas se formularon—. En las ocurrencias de la base de datos analizada, no se manifiestan tendencias en cuanto al uso de las

construcciones en relación con el tipo de evidencia mediada: tanto *ser claro (que)* como *estar claro (que)* se emplean en contextos de cita (explicitación de la fuente de la información) como de transmisión (encubrimiento de la fuente). Más bien, la diferencia entre las construcciones radica en que, en el caso de *estar claro (que)*, puede accederse fácilmente a la evidencia. Se trata de recuerdos personales y/o se conoce el soporte empírico de la información. Al contrario, en los contextos de *ser claro (que)* generalmente no se centra la atención en el contacto directo con la evidencia, sino que se llevan a cabo razonamientos lógicos y análisis abstractos de situaciones hipotéticas o reales (sociofísicas).

En cuanto al resto de las hipótesis, los resultados corroboran que *estar claro (que)* aparece en contextos de evidencia directa o de inferencia, mientras que *ser claro (que)* da cuenta de un razonamiento. Más precisamente, el contexto de *ser claro (que)* contiene marcas textuales que se relacionan, sobre todo, con una evidencia obtenida a partir de un modo de acceso cognitivo, esto es, una evidencia razonada del tipo *razonamiento*. En cambio, el empleo de *estar claro* es correlativo al contacto experiencial con entidades físicas o imágenes (re)creadas mentalmente (un modo de acceso eminentemente sensorial), o con la *inferencia* de información a partir de los datos empíricos disponibles (una evidencia razonada basada en datos sensoriales).

A nivel semántico, se pueden encontrar similitudes entre las construcciones con sujeto de tipo nominal y aquellas que presentan un sujeto de tipo proposicional. En ambos casos, entra en juego la oposición entre, por un lado, un polo relacionado con la percepción y la acción y, por el otro, uno que se fundamenta en operaciones abstractas. Por esto, en el análisis de las construcciones *ser claro* y *estar claro* llevado a cabo, se trazó un recorrido conceptual que va, respectivamente, de la categorización y la visión experiencial al razonamiento y a la inferencia.

La última dimensión del análisis que se ha presentado consistió en tomar en cuenta la estructura discursiva en la que se insertan las construcciones estudiadas. Más concretamente, se centró la atención en la complejidad gramatical de los contextos de aparición de *ser claro* y *estar claro*. Así, se constató que el contacto experiencial (directo o imaginario) correlativo a *estar claro* se manifiesta igualmente en la presencia recurrente de repeticiones del lexema *claro* —sobre todo, con la función de marcador del discurso—. Dicho de otro modo, en los contextos de *estar claro*, las imágenes experienciales que fundamentan la atribución se presentan de manera constante, a lo largo del discurso, bajo la forma de repeticiones del lexema *claro*. En cambio, en el caso de *ser claro*, las repeticiones

son menos frecuentes y no son tan incidentales como en el caso anterior, sino que responden generalmente a una estrategia retórica voluntaria.

En resumen, la evidencia empírica reunida en el presente trabajo tiende a sustentar el postulado según el cual las construcciones *ser claro* y *estar claro* no son equivalentes. Se ha podido demostrar que, para cada una de ellas, existen ciertas regularidades en el uso que se basan en la interacción de numerosos elementos contextuales. Asimismo, se verificó que el enfoque adoptado permite dar cuenta del uso de las cópulas con sujetos proposicionales (sobre todo, de subordinadas sustantivas), lo cual corresponde a un tipo de contrexto que generalmente se deja de lado. Para el análisis de la base de datos, se verificó el impacto relativo de:

a) la polisemia del adjetivo *claro*;
b) los valores semánticos propios de cada una de las cópulas;
c) la reinterpretación contextual de las entidades sujeto;
d) el dominio de la evidencialidad, estudiado a través de diversos tipos de evidencia (y no solo respecto de la evidencia sensorial directa, como en otros estudios).

Límites del estudio y perspectivas de investigación

Por definición, el hecho de determinar un objeto de estudio implica en sí mismo una delimitación. En la presente investigación, el primer tipo de limitación surge de las características de la base de datos que se ha analizado. Se ha tomado en cuenta únicamente el uso de las cópulas *ser* y *estar* con atributo adjetival y, más precisamente, con un único adjetivo, a saber, *claro*. Es evidente que las conclusiones a las que se ha llegado no pueden extenderse, de manera directa, a todas las frases copulativas con los verbos *ser* y *estar*, esto es, con otros adjetivos y/o con atributos de otro tipo. En este sentido, deberá obtenerse evidencia empírica respecto de otras construcciones con los verbos *ser* y *estar*, tanto en sincronía como en diacronía.

Para describir la distribución de las construcciones *ser claro* y *estar claro* ha resultado particularmente revelador el parámetro denominado *grado de abstracción del contexto*, fundamentado en teorías generales de la cognición humana. Convendrá averiguar si pueden generalizarse a otros contextos los diferentes grados de abstracción propuestos y la manera de operacionalizarlos.

Concretamente, la manera más lógica de completar el panorama que se ha propuesto consiste en tomar en consideración la construcción *es evidente*. Esta última no admite la alternancia entre las cópulas. Sin embargo, tal como sucede con *claro*, parece innegable la relación existente entre el adjetivo *evidente* y el dominio de la evidencialidad. Además, integrar en un mismo análisis las construcciones *ser/estar claro* y *es evidente* podría arrojar luz sobre las diferencias diatópicas en cuanto a la frecuencia de uso de cada una de ellas. En la base de datos, se encuentran algunas ocurrencias de origen peninsular que parecen apoyar esta hipótesis —ejemplos (190) y (191)—.

(190) *Estamos en que queda muchísimo por hacer en las prisiones, muchísimo, que hay que invertir mucho dinero en las prisiones.* ***Esto está claro, esto es evidente, esto nadie lo niega****. Lo que sí es cierto también es que se ha hecho y que se han hecho cosas.* (España, 1987)

(191) ***Está claro y es evidente*** *que el mejor jugador ahora mismo del planeta futbolístico internacional es el señor Diego Armando Maradona,* ***no cabe la menor duda****.* (España, 1990)

En estos casos, no se recurre a la oposición entre *ser claro* y *estar claro*, sino más bien a aquella entre *estar claro* y *es evidente*. Así, podría suponerse que, de cierta manera, las tres construcciones citadas forman un microsistema a partir del cual, según la variedad del español, se optará por explotar preferentemente una u otra oposición. En los ejemplos presentados, se constata igualmente la presencia de marcas de modalidad epistémica: *esto nadie lo niega*, en (190), y *no cabe la menor duda*, en (191). Si bien en la presente investigación se asumió una distinción entre el dominio de la evidencialidad y el de la modalidad epistémica, la interacción entre ambos, como puede verse, constituye una vía de investigación suplementaria.

Más particularmente en cuanto a *claro*, como se ha dicho, el análisis se restringió esencialmente a las construcciones copulativas. Sin embargo, la polifuncionalidad de este lexema abre otras perspectivas de trabajo.

Martín Zorraquino y Portolés (1999, p. 4146) postulan que la construcción copulativa *ser/estar claro* «guarda relación con algunos rasgos sémicos del marcador [del discurso *claro*]». En la presente investigación, no se estudió específicamente tal relación, si bien se tuvo en cuenta la aparición del marcador *claro* al analizar la complejidad gramatical de los textos. Maldonado (2010) ya ha llevado a cabo un análisis de corpus que toma como punto de partida el significado de base del adjetivo *claro* para arrojar luz sobre

el uso de este lexema como marcador del discurso. Su investigación se propuso describir los usos comunes entre el registro oral y el escrito. En este sentido, podría completarse el análisis centrando la atención en las diferencias entre dichos registros, sobre todo, si se toma en cuenta la propuesta de Hummel (2012). Este último investigador considera que, originalmente, el marcador del discurso *claro* no surge de la elipsis que se realiza, en el código oral, del verbo copulativo presente en la construcción *estar claro*. Al contrario,

> parece perfectamente posible que sea la expresión escrita la que tiende a insertar el verbo copulativo para explicitar la relación predicativa que se realiza inferencialmente en la oralidad espontánea (Hummel, 2012, p. 341).

También en cuanto al código oral específicamente, una manera de integrar información valiosa al estudio de las construcciones *ser claro* y *estar claro* sería analizar ocurrencias cuya transcripción reflejara más fielmente las características de la oralidad (marcas de duda, alargamientos vocálicos, pausas, curvas entonativas, etc.).

Por último, cabe destacar una característica del análisis estadístico que se ha propuesto en la primera parte de la presente investigación. Generalmente, se establece una diferencia entre dos tipos de análisis: (i) el que corresponde a la *estadística descriptiva*, es decir, a una serie de «[m]étodos empleados para resumir las características clave de datos conocidos» (Triola, 2009, p. 810), y (ii) el que se fundamenta en la *estadística inferencial*, a saber, en los «[m]étodos que implican el uso de datos muestrales para hacer generalizaciones o inferencias acerca de una población» (op cit., p. 810). En la presente investigación, se centró la atención en la distribución de las ocurrencias de las cópulas, analizando asociaciones entre ciertas variables. Así, las diferentes tablas de contingencias *describen*, sobre todo, las características esenciales de la base de datos. Para llevar a cabo un análisis complementario —basado en técnicas de estadística inferencial, tales como el análisis de la regresión— debería obtenerse una muestra más amplia de ocurrencias. De esta manera, podrían realizarse inferencias que van más allá de los datos conocidos o, lo que es lo mismo, determinar en qué medida las conclusiones pueden generalizarse.

***

De entre las numerosas perspectivas que se pueden adoptar para estudiar *ser* y *estar*, en el presente trabajo se recurrió, sobre todo, a una aproximación basada en la LC. Se adoptó el postulado de la motivación del signo lingüístico (§1.1.2), el cual implica que *ser claro* y *estar claro* corresponden a dos construcciones copulativas distintas. De manera

general, la evidencia empírica reunida tiende a confirmar la adecuación tanto del marco teórico general como de las herramientas conceptuales empleadas.

Ahora bien, cabe preguntarse si tal adecuación también se manifiesta cuando se toma como objetivo no ya la descripción del sistema lingüístico en sí, sino la enseñanza de la oposición entre *ser* y *estar*. En este sentido, no debería asumirse *a priori* que el enfoque cognitivo es provechoso tanto desde el punto de vista de la lingüística como de la didáctica. Más concretamente,

> [q]ue la aproximación cognitivista sea adecuada de por sí no significa que tenga una validez absoluta incuestionable puesto que para el alumno intervienen otras variables distintas a la comprensión de la coherencia interna del sistema o del valor representacional de partida (Castañeda Castro & Alonso Raya, 2009, p. 30).

Así, en la segunda parte de la presente investigación, se centra la atención en los aspectos propios a la enseñanza de las segundas lenguas. Se investigan las diferencias que, desde la perspectiva de la didáctica, pueden encontrarse entre el enfoque adoptado en la primera parte de esta tesis y otras aproximaciones teóricas adoptadas en otros estudios.

Valdez, Cristian. Las cópulas ser y estar a la luz de enfoques lingüísticos recientes y de la investigación en la enseñanza de segundas lenguas - 2018

PARTE II

LA ENSEÑANZA DE *SER* Y *ESTAR*

Introducción de la segunda parte

> […] une grammaire pédagogique ne peut s'élaborer sur la seule base de descriptions linguistiques, fussent-elles éclectiquement brassées et mixées mais, de façon plus complexe, selon des options didactiques préalables qui conduisent à envisager, examiner, sélectionner et éprouver des descriptions présumées utiles ou adéquates, c'est-à-dire pédagogiquement traitables en fonction des objectifs visés.[229]
>
> (Besse & Porquier, 1991, p. 186)

Enseñar a comprender y a usar las cópulas *ser* y *estar* a personas cuya primera lengua (L1, en adelante)[230] no es el español constituye un objetivo ambicioso, tan apasionante como intimidante, que requiere sólidos conocimientos teóricos y prácticos.

[229] [una gramática pedagógica no puede elaborarse únicamente sobre la base de descripciones lingüísticas, incluso si estas se manejan y se combinan eclécticamente, sino, de forma más compleja, de acuerdo con las opciones didácticas preliminares que conducen a considerar, examinar, seleccionar y probar descripciones supuestamente útiles o adecuadas, es decir, pedagógicamente tratables según los objetivos a los que se apunta]

[230] Sobre todo en estudios de corte sociolingüístico, es común realizar una distinción entre *lengua extranjera* y *lengua segunda.* Se denomina *lengua extranjera* a «aquella que se aprende en un contexto en el que carece de función social e institucional» (Santos Gargallo, 1999, p. 21); se trata, por ejemplo, del español en Francia. En cambio, una *lengua segunda* es «aquella que cumple una función social e institucional en la comunidad lingüística en que se aprende» (op. cit., p. 21); tal es el caso del catalán en España. A pesar de que «parece imposible desterrar el término [extranjera] de la cultura profesional y de la propia legislación curricular» (Vez, 2011, p. 82), no se retendrá aquí la dicotomía citada. Esta última se relaciona con una dimensión política (Lotherington, 2004, p. 706; Vez, 2011, p. 82) que queda fuera del alcance del presente estudio. En cambio, se asumirá que el contexto no tiene necesariamente una incidencia sobre los procesos cognitivos que se encuentran involucrados en el aprendizaje de una lengua (VanPatten & Benati, 2010, p. 2). Dicho de otro modo, los mecanismos que se ponen en marcha en el proceso de apropiación de una lengua son los mismos independientemente del contexto. Así pues, se dará primacía al criterio cronológico de la adquisición/aprendizaje al distinguir entre una lengua primera (L1) y una lengua segunda (L2) (Gaonac'h, 1991, p. 9). En este sentido, se usa el término *segunda lengua* para hacer referencia a cualquier lengua que se aprende luego de la primera lengua (Ågren, 2017, p. 89).

Valdez, Cristian. Las cópulas ser y estar a la luz de enfoques lingüísticos recientes y de la investigación en la enseñanza de segundas lenguas - 2018

La enseñanza en sí misma, de cualquier dimensión de una segunda lengua (L2, en adelante), implica tomar numerosas decisiones en cuanto a la información que se busca transmitir (el contenido) y a la manera en que esto se llevará a cabo (la metodología). De la misma manera, la investigación acerca de este proceso se basa en una vasta fundamentación teórica que se nutre de numerosas disciplinas, tales como la didáctica, la lingüística, la psicología e, incluso, la estadística.

La segunda parte de la presente tesis corresponde a una investigación en la enseñanza de segundas lenguas y, más particularmente, acerca de la transmisión de conocimientos sobre los verbos *ser* y *estar*. De manera general, podría decirse que el objetivo es participar en la construcción de una gramática pedagógica del español —por lo menos, en lo que concierne a las cópulas en cuestión—. Una gramática pedagógica corresponde a

> the learning materials containing the best possible illustration, presentation and gradation of the learning problems in a given area of language learning (Dirven, 2001, p. 18).[231]

En el presente estudio, no se trata de crear específicamente dicho tipo de materiales. Más bien, se indaga sobre la influencia que la teoría lingüística puede tener en el desarrollo de una adaptación didáctica dedicada a la enseñanza del uso de los verbos *ser* y *estar*.

Como se ha visto en la primera parte (Capítulo 2), son numerosos las aproximaciones lingüísticas y las herramientas teóricas que se emplean a la hora de dar cuenta del uso de los verbos *ser* y *estar*. En este sentido, si el objetivo es crear una gramática pedagógica, uno de los pasos previos corresponderá a tomar una decisión en cuanto al enfoque gramatical que se adopta para describir las cópulas —sin que esto implique desestimar por completo los demás enfoques—.

Particularmente en el caso de la enseñanza del español, la Lingüística Cognitiva —y más precisamente la gramática cognitiva— se presenta como una opción atrayente. En los últimos años, se han publicado numerosos estudios —teóricos y prácticos— que toman como fundamento esta teoría (entre otros, Alhmoud & Castañeda Castro, 2015; Alonso Raya et al., 2011; Castañeda Castro, 2004; Castañeda Castro & Alhmoud, 2014; Llopis

[231] [los materiales de aprendizaje que contienen la mejor ilustración, presentación y gradación posible de los problemas de aprendizaje en un área determinada del aprendizaje de las lenguas]

Valdez, Cristian. Las cópulas ser y estar a la luz de enfoques lingüísticos recientes y de la investigación en la enseñanza de segundas lenguas - 2018

García, Real Espinosa, & Ruiz Campillo, 2012). Sin embargo, tal y como lo indican Boers y Lindstromberg (2006, p. 332),

> no reports have yet been published of any empirical studies conducted to assess the pedagogical effectiveness of CL[Cognitive Linguistics]-inspired treatments in comparison with other, traditional instruction of L2 grammar.[232]

El análisis de la literatura específica revela que estas afirmaciones son igualmente válidas para el caso de las copulas *ser* y *estar* (Capítulo 6). Además, si bien en la primera parte se concluyó que el enfoque cognitivo permite describir adecuadamente la gramática de *ser* y *estar*, no por esto deberá asumirse la pertinencia didáctica de tal aproximación.

Dentro este contexto general, el eje central principal de la segunda parte de esta tesis corresponde a la descripción de una investigación empírica llevada a cabo en contexto universitario. El objetivo principal consistió en obtener evidencia estadísticamente significativa sobre las diferencias entre los enfoques lingüísticos a la hora de llevar a cabo una instrucción explícita de las cópulas *ser* y *estar*. No se trata de ignorar las diferencias individuales de los aprendientes de cara a un tipo de instrucción, sino de proponer herramientas que permitan al docente evaluar la pertinencia de cada una de las teorías lingüísticas, según el tipo de grupo que tenga a su cargo.

Por supuesto, como lo indican Besse y Porquier en la cita presentada en el epígrafe, la evaluación de los diferentes enfoques no puede basarse únicamente en criterios de pertinencia lingüística, sino que deben tomarse en cuenta los aspectos didácticos. De hecho, esto es justamente lo que define una gramática *pedagógica*. Así, en el diseño de la experiencia, se consideraron diferentes aspectos teórico-prácticos de la enseñanza/aprendizaje de segundas lenguas.

Así, en el primer capítulo de la segunda parte, se describe el marco teórico general en el que se fundamenta la intervención didáctica llevada a cabo. Luego, en el segundo capítulo, se hace referencia a buena parte de los numerosos estudios acerca de la adquisición y de la enseñanza de los verbos *ser* y *estar*. A continuación, se detallan las preguntas de investigación, que surgen de la consideración del estado de la cuestión, y las hipótesis, formuladas a partir del marco teórico. En el tercer capítulo, se describe minuciosamente la metodología de la investigación. Por último, en el cuarto capítulo, se presenta el análisis de los datos recabados.

---

[232] [aún no se han publicado informes de ningún estudio empírico realizado para evaluar la efectividad pedagógica de los tratamientos inspirados en LC [Lingüística Cognitiva] en comparación con otras maneras más tradicionales de enseñar la gramática de una L2]

CAPÍTULO 5

Fundamentos teóricos generales

> Si l'on se place du côté du savoir enseignant, qui me semble être le lieu majeur de l'*intervention* de la didactique, la question de la pertinence des contenus et de l'outillage linguistique et intellectuel est incontournable.[233]
>
> (Chiss, 2016, p. 153 [cursiva en el original])

La enseñanza es una actividad compleja que pone en relación, como mínimo, a dos personas: un/a profesor/a y un aprendiente.[234] En todos los casos, el objetivo último consiste en suscitar el aprendizaje de un contenido disciplinario o actitudinal en particular. Más precisamente, la enseñanza corresponde a

> l'ensemble des activités déployées par les *enseignants*, directement ou indirectement, afin qu'au travers de *situations formelles* (dédiées à l'apprentissage, mises en place explicitement à cette fin), des *élèves* effectuent des tâches qui leur permettent de s'emparer de *contenus spécifiques* (prescrits

[233] [Si nos ubicamos del lado del conocimiento del docente, que me parece que es el lugar principal de la intervención de la didáctica, la cuestión de la pertinencia de los contenidos y de las herramientas lingüísticas e intelectuales es inevitable.]

[234] Es necesario hacer dos consideraciones terminológicas: en cuanto al término *enseñanza* y respecto de *aprendiente*. En el primer caso, si bien en algunos estudios se establece una distinción entre *enseñanza* e *instrucción* (Gagné et al., 1992), en el presente trabajo, no se mantiene tal dicotomía. Es decir, se usan de manera intercambiable *enseñanza*, *instrucción* e, incluso, *intervención didáctica.* En lo que toca a *aprendiente,* según el *Diccionario de términos clave de ELE* en línea del Instituto Cervantes, este término designa, sin distinciones, a la persona que aprende (https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/aprendiente.htm). Se trata del hiperónimo de otros vocablos como *estudiante*, *alumno/a, discente* (relacionados con contextos formales de enseñanza/aprendizaje) y *aprendiz* (vinculado principalmente con un estadio inicial en el aprendizaje de un oficio). Dadas las características de la experiencia llevada a cabo en el presente trabajo, el término *aprendiente* se restringe a casos de enseñanza formal.

Valdez, Cristian. Las cópulas ser y estar a la luz de enfoques lingüísticos recientes y de la investigación en la enseñanza de segundas lenguas - 2018

par l'institution, organisés disciplinairement…) (Reuter, 2013, p. 91 [cursivas en el original]).[235]

De lo expuesto, se desprende que, por lo menos desde un punto de vista conceptual, la enseñanza implica el aprendizaje: la definición de uno (enseñanza) presupone el otro (aprendizaje). Esta interrelación entre ambos conceptos es lo que lleva a hablar, en muchas ocasiones, de la *enseñanza-aprendizaje*, concebida como un todo indisociable. Sin embargo, en la práctica, la relación entre ambos tipos de procesos está lejos de ser sistemática o de tipo causal directa. De hecho, suele asumirse que a menudo existe una brecha entre lo que los docentes enseñan y lo que los estudiantes aprenden efectivamente (Ågren, 2017, p. 91). Dicho de otro modo, llevar a cabo una actividad de enseñanza no genera de manera automática el aprendizaje, ya que la relación entre la enseñanza y el aprendizaje difícilmente podría reducirse a una de tipo causa-efecto (Reuter, 2013, p. 92). Así pues, en la medida de lo posible, en el presente trabajo, se mantendrá la distinción entre el proceso de enseñanza y el de aprendizaje, tal como lo sugiere Houssaye (1988).

Más allá del tipo de relación que se establezca entre la enseñanza y el aprendizaje, es necesario tomar en cuenta una definición de este último proceso. Sin entrar en una descripción tipológica de los aprendizajes posibles —correspondientes a diversos universos teóricos—, puede decirse que, desde la perspectiva de la psicología cognitiva, aprender se equipara con: adquirir información y capacidades, integrar nuevos esquemas a su estructura cognitiva, modificar sus representaciones y/o sus comportamientos (cf. Dick, Carey, & Carey, 2015, p. 3; Raynal & Rieunier, 2012, p. 63). En esta descripción, se solicitan, a su vez, varios conceptos complementarios: *capacidades*, *esquemas* y *representaciones*. Una *capacidad* corresponde a una habilidad cognitiva general —tal como *observar, analizar, sintetizar,* etc.— y transversal, es decir, que puede transferirse a diversos contextos.[236] Un *esquema*, desde el punto de vista de la teoría constructivista de

[235] [conjunto de actividades llevadas a cabo por los profesores, directa o indirectamente, para que a través de situaciones formales (dedicadas al aprendizaje, puestas en marcha explícitamente con este propósito), los estudiantes realicen tareas que les permitan apropiarse de contenidos específicos (prescritos por la institución, organizados de manera disciplinaria...)]

[236] Este concepto se relaciona íntimamente con el de *competencia*. Este último hace referencia a «l'articulation des savoirs, savoir-faire, savoir inventer, savoir s'informer, efficace(s) dans **une famille de situations**» [la articulación de conocimientos, saber-hacer, saber inventar, saber informarse que son eficaces respecto de una familia de situaciones] (Raynal & Rieunier, 2012, p. 140 [cursiva y negritas en el original]). La relación puede establecerse como sigue: la competencia se refiere a una situación particular, mientras que una capacidad se pone en marcha en competencias diferentes (op. cit., p. 124). Por ejemplo, en competencias tan dispares como redactar un texto argumentativo o llevar a cabo una reunión pueden solicitarse capacidades como *análisis, anticipación, comparación, toma de decisión.* En resumen, respecto de una categoría de situaciones en particular, la competencia se pone en marcha a partir de diferentes capacidades tales como la observación, el análisis, la síntesis, la toma de decisiones (op. cit., p. 124).

Piaget, corresponde a estructuras invariantes que se relacionan con una clase particular de situaciones (cf. A. Duffé Montalván, 2010, p. 150). Por último, en el campo de la didáctica, una *representación* se refiere al conjunto de conocimientos que una persona puede evocar frente a un cuestionamiento o una situación en particular, más allá de que este saber provenga de un aprendizaje formal o no (Reuter, 2013, p. 191). Como puede verse, la enseñanza implica el aprendizaje que, a su vez, se relaciona con habilidades, estructuras mentales y sistemas de conocimiento.

La presente investigación se basa en el análisis de datos empíricos surgidos de una intervención didáctica sobre los verbos *ser* y *estar*. Se focaliza la atención, sobre todo, en la actividad de enseñanza —si bien, como se ha dicho, es inevitable referirse al aprendizaje—. Por eso, en el presente capítulo, la reflexión se organizará desde el punto de vista de la enseñanza de segundas lenguas.

Dado el objeto de estudio (los verbos *ser* y *estar*), es lógico que una primera aproximación corresponda a considerar lo que implica enseñar la gramática de una L2. La primera sección de este capítulo analiza tal cuestión (§5.1). Sin embargo, también deben tomarse en cuenta otras variables que corresponden al proceso de enseñanza de manera más amplia. La segunda sección (§5.2) completa el panorama, incluyendo en el análisis dicha perspectiva más abarcadora.

5.1 La enseñanza de la gramática

La enseñanza de las (segundas) lenguas es un terreno prolífico en cuanto a cuestionamientos teórico-metodológicos. Solo basta con consultar cualquier obra destinada a la presentación de este campo de estudio para convencerse de que la reflexión y la práctica tocan los más diversos dominios: la influencia del contexto sociopolítico, los factores psicolingüísticos de la enseñanza/aprendizaje, el diseño de programas, clases y materiales, la evaluación de los contenidos y de la enseñanza, la formación de los docentes, entre tantas otras (cf. Long & Doughty, 2009).

En este amplio panorama, la enseñanza de la gramática ha sido un tema de debate transversal y constante. Metodológicamente hablando (§5.2.2), las posturas más extremas corresponden al método gramática-traducción, que ubica a la gramática en un lugar privilegiado, y al enfoque comunicativo, que, cuando menos, generó un sentimiento de desconfianza generalizada hacia la enseñanza de esta dimensión de la lengua (Beacco, 2010, p. 98).

En este contexto, el definición que se adopta del término *gramática* juega un papel importante. La polisemia inherente a este vocablo ha llevado a especificar colocaciones que, de alguna manera, buscan distinguir diferentes conceptos (Besse & Porquier, 1991, pp. 10-12; Pujol Berché, 1998). Así, es posible hablar, entre otras, de dos tipos de gramática: descriptiva y pedagógica. La *gramática descriptiva* (Besse & Porquier, 1991) o *gramática lingüística* (Pujol Berché, 1998) hace referencia a las descripciones o modelos teóricos elaborados en torno de una lengua determinada o, si se quiere, de la gramática interiorizada[237] por los hablantes de una comunidad lingüística. En cambio, la *gramática de pedagógica* corresponde a una descripción adaptada a la enseñanza/aprendizaje de una lengua determinada o, en otros términos, se trata de «une connaissance de cette langue construite et canalisée sur la base de descriptions pédagogiques» (Besse & Porquier, 1991, p. 185).[238]

No se pretende, en este trabajo, pasar en revista de manera exhaustiva todos los estudios dedicados a la enseñanza de la gramática. Más bien, se tratarán una serie de conceptos que fundamentan tanto la definición de las hipótesis de trabajo (Capítulo 6), como algunas de las decisiones teórico-metodológicas que se tomaron a la hora de planificar la recogida de datos empíricos (Capítulo 7). En primer lugar, se analiza la oposición *implícito/explícito* con el fin de introducir dos conceptos que tienen importantes implicancias didácticas (§5.1.1). Luego, se presenta una serie de argumentos a favor de un tipo de enseñanza explícita, la toma de conciencia gramatical (§5.1.2).

5.1.1 Implícito vs. explícito: definición e implicaciones didácticas

En la literatura especializada, la oposición implícito/explícito se emplea para describir (no siempre de la misma manera) tanto tipos de conocimiento, como métodos de enseñanza y formas de aprendizaje. A priori, puede suponerse una relación directa entre estas dimensiones: por ejemplo, una enseñanza explícita propiciará un aprendizaje y un conocimiento del mismo tipo, es decir, explícitos. De hecho, respecto de los aprendientes de segundas lenguas, se ha afirmado que el tipo de conocimiento (implícito o explícito) que posean de la lengua depende del tipo de enseñanza al que hayan sido expuestos (Dekeyser, 2009, p. 122). También N. C. Ellis (2005, p. 317) afirma que el aprendizaje

[237] La *gramática interiorizada* corresponde, a su vez, a otra noción que corresponde al conjunto de conocimientos que un hablante posee sobre el uso de las lenguas que conoce (Pujol Berché, 1998, p. 34).
[238] [un conocimiento de esta lengua construido y encauzado en base a descripciones pedagógicas]

Valdez, Cristian. Las cópulas ser y estar a la luz de enfoques lingüísticos recientes y de la investigación en la enseñanza de segundas lenguas - 2018

explícito *típicamente* da como resultado un conocimiento de este mismo tipo e incluso R. Ellis (2004, p. 235) reconoce que los procesos implicados en el aprendizaje y los tipos de conocimientos se correlacionan. Sin embargo, este último autor, señala la necesidad de no dar completamente por sentada este tipo de relación directa, por lo que es preferible concebir cada una de las dicotomías de manera independiente (cf. R. Ellis, 2009).

En cuanto al conocimiento, según DeKeyser (2009, pp. 121-123), la distinción entre el tipo explícito y el implícito consiste en que el primero puede hacerse consciente y, por ende, verbalizarse —aunque no todas las personas tengan la misma capacidad para hacerlo de manera clara y completa—. En cambio, el conocimiento implícito queda fuera del alcance de la conciencia, por lo que solo puede presuponerse su existencia observando el comportamiento. Por ejemplo, frente a una frase agramatical como *esta botella está reciclable*, un aprendiente puede: (i) no identificar que se trata de una frase agramatical, es decir, no poseer conocimientos en cuanto al uso de las cópulas en este contexto, (ii) localizar el error en la frase, corregirlo, pero no poder explicarlo, esto es, poseer un conocimiento implícito o intuitivo, (iii) lograr dar una explicación (sin recurrir necesariamente al metalenguaje) del uso de las cópulas, es decir, poseer un conocimiento explícito. El interpretar los dos tipos de conocimientos como los polos de un único continuo o, en cambio, como las dos partes de una dicotomía es un tema de debate. Sin embargo, existe evidencia neurológica que apoya la segunda de las opciones (cf. R. Ellis, 2004, p. 235).

En el campo de la enseñanza de segundas lenguas, los cuestionamientos que surgen a partir de la consideración de los tipos de conocimiento son, por lo menos, de dos clases. Por un lado, en cuanto a los conceptos en sí mismos, se trata de saber cuáles son las características de cada tipo de conocimiento, cómo se operacionalizan y cómo hacer para evaluarlos o medirlos de alguna manera. Por el otro, más concretamente en relación con la práctica docente, es imprescindible determinar si existe una interacción entre ambos tipos de conocimiento. Es decir, si el objetivo es lograr el uso no reflexivo de la lengua (el conocimiento implícito), ¿es necesario o útil tener la capacidad de describirla gramaticalmente, es decir, poseer conocimiento explícito?

En cuanto a la caracterización de la oposición implícito/explícito, R. Ellis (2004, 2005, 2009) ha propuesto siete dimensiones que permiten aprehender las diferencias: el grado de conciencia, la autoevaluación, el tipo de conocimiento, la accesibilidad, la sistematicidad y la certeza, el uso, y la aprendibilidad (*learnability*).

En esta misma sección, se han hecho consideraciones en cuanto al grado de conciencia y a la autoevaluación —esta última corresponde a la posibilidad de verbalizar el conocimiento—.

El tipo de conocimiento, por su parte, se relaciona con la dicotomía declarativo/procedimental, analizada más abajo (§5.2.1). En la literatura, se han empleado diferentes términos para designar esta dicotomía (cf. Zhang, 2015, p. 458). Sin embargo, si se toma en cuenta que el conocimiento declarativo es consciente y que el conocimiento procedimental no puede traerse a la conciencia, puede considerarse que el primero es explícito y el segundo, implícito.[239]

También se pone en paralelo con la distinción declarativo/procedimental otra de las dimensiones: la accesibilidad del conocimiento. El conocimiento explícito se relaciona con información declarativa cuya recuperación implica diversos procesos atencionales, es decir, un procesamiento controlado que no es automático. Por esto, el conocimiento explícito no es accesible instantáneamente, sino que requiere un determinado lapso de tiempo. En cambio, el conocimiento implícito, que es de tipo procedimental, desata un procesamiento automático y casi instantáneo.

Respecto de la sistematicidad y la certeza, se asume que ambos tipos de conocimiento implican variación. Sin embargo, «implicit knowledge is considered to be more structured than explicit knowledge and, thus, is employed with greater certainty as to its correctness» (R. Ellis, 2005, p. 149).[240]

En cuanto al uso del conocimiento, parece ser que, según la dificultad frente a la que se encuentre el aprendiente, no se solicitá el mismo tipo de conocimiento: mientras más difícil sea la tarea (desde el punto de vista lingüístico), más alta será la probabilidad de que el aprendiente recurra al conocimiento explícito. En otras palabras, los aprendientes recurren al conocimiento explícito para controlar sus producciones en contextos en los que la exigencia lingüística es elevada (R. Ellis, 2004, p. 239).

Por último, la aprendibilidad indica que el conocimiento explícito puede ser desarrollado independientemente de la edad del aprendiente, mientras que existen ciertas

---

[239] DeKeyser (2009, p. 121) afirma que, en general, la dicotomía declarativo/procedimental se equipara con la distinción implícito/explícito, ya que ambas se superponen en la mayoría de los contextos. Sin embargo, el investigador señala que no existe equivalencia absoluta. Por ejemplo, el conocimiento acerca de las categorías prototípicas es, en gran medida, implícito (no puede traerse a la consciencia), pero no por esto puede decirse que sea procedimental (no implica una habilidad psicomotora o cognitiva). J. R. Anderson (2015, p. 177), por su parte, indica que el conocimiento procedimental es un tipo de conocimiento implícito.

[240] [el conocimiento implícito se considera más estructurado que el conocimiento explícito y, por lo tanto, al emplearlo se posee mayor certeza en cuanto a su corrección]

restricciones en el caso del conocimiento implícito, el cual es adquirido más fácilmente en edades tempranas del desarrollo.

A partir de las dimensiones citadas, R. Ellis (2005) ha determinado siete criterios que permiten operacionalizar la dicotomía explícito/implícito. La Tabla 22 resume la propuesta del investigador.

Criterio	Conocimiento implícito	Conocimiento explícito
Grado de conciencia	Respuesta intuitiva	Respuesta según reglas
Tiempo disponible	Presión temporal	Sin presiones temporales
Foco de atención	Fundamentalmente en el significado	Fundamentalmente en la corrección
Sistematicidad	Respuestas sistemáticas	Respuestas variables
Certeza	Alto grado de certeza	Bajo grado de certeza
Conocimiento metalingüístico	No requerido	Solicitado
Aprendibilidad	Privilegiado en el aprendizaje temprano	Privilegiado en la instrucción tardía

Tabla 22. Operacionalización de la dicotomía explícito/implícito (adaptado de R. Ellis, 2005, p. 152)

La operacionalización de la oposición implícito/explícito define criterios a partir de los cuales se pueden crear tests concretos para medir cada tipo de conocimiento. R. Ellis (2005) y R. Ellis y Loewen (2007) han llevado a cabo un estudio experimental para poner a prueba esta operacionalización. Más concretamente, los investigadores analizaron los resultados de hablantes cuya L1 era el inglés y de aprendientes de inglés como L2. Para ello, se emplearon diferentes tests que evaluaban algunos de los criterios de la operacionalización. Por ejemplo, una de las pruebas consistía en realizar, en un lapso de tiempo reducido, juicios de corrección gramatical de una serie de frases y expresar, en cada caso, el grado de certeza de la respuesta y si se había empleado algún tipo de regla para responder o si se trataba de simple intuición.

En la presente investigación, no se analizarán detalladamente los diferentes tipos de pruebas, sino que se retendrán algunas de las conclusiones. Por un lado, a través del análisis estadístico de los datos, los investigadores confirman, en líneas generales, la validez de la operacionalización presentada en la Tabla 22. Sin embargo, la evidencia empírica recabada no permitió confirmar la validez de los criterios de sistematicidad y de certeza en las respuestas. Por otro lado, en cuanto a los conocimientos explícitos, el tipo de

test que arrojó los mejores resultados consistía en la evaluación del conocimiento metalingüístico.[241]

Como puede verse, es posible describir conceptualmente y operacionalizar la distinción entre el conocimiento explícito e implícito. Sin embargo, es imprescindible tener en mente que, tal como lo señala el propio R. Ellis (2005, p. 153),

> even if task conditions that inclined learners to use one type of knowledge in preference to the other could be identified, it would be impossible to construct tasks that would provide pure measures of the two types of knowledge.[242]

En cuanto a la interacción entre los dos tipos de conocimientos (implícito y explícito), no son nuevos ni el cuestionamiento ni mucho menos el debate que en él se origina (Besse & Porquier, 1991, p. 73). Además, de esta polémica se desprenden implicaciones didácticas considerables para la enseñanza de segundas lenguas: está en juego determinar si la transmisión o la adquisición de conocimiento explícito tiene incidencia sobre desarrollo de la competencia comunicativa. En este contexto, se reconoce la dificultad de dar una respuesta definitiva y se ha afirmado incluso que posiblemente la cuestión sea *irresoluble* ([*indécidable*] Beacco, 2010, p. 68). La literatura acerca del tema es abundante y los postulados y las conclusiones que en ella se defienden muchas veces son incompatibles.

De manera general, en estos diferentes estudios, se adopta alguno de los siguientes postulados (R. Ellis, 2004, 2005, 2009): (i) una ausencia de interrelación (*noninterface position*), (ii) una interrelación fuerte (*strong interface position*), o (iii) una interrelación leve (*weak interface position*).

En el primero de los casos (ausencia de interacción), se postula que el conocimiento explícito y el implícito se fundamentan en dos tipos diferentes de mecanismos o, en palabras de Krashen (1981, p. 1), en «two independent systems for developing ability in

---

[241] Este test de conocimiento del metalenguaje consistía en dos partes (R. Ellis, 2005, p. 157). En la primera, los participantes eran expuestos a frases agramaticales y debían seleccionar, entre 4 diferentes descripciones gramaticales, aquella que daba cuenta del error en cada frase. En la segunda parte, se proponían dos actividades: (i) los informantes leían un texto y debían identificar ciertas categorías gramaticales precisas (tales como *preposición, verbo*, etc.), (ii) los participantes debían realizar lo mismo que en la actividad anterior, pero en este caso se trataba de frases cortas.
El tipo de actividad que corresponde a la primera parte del test descrito inspiró, de cierta manera, una de las parte de la prueba empleada en el marco del presente estudio (§7.4.3.1.3).

[242] [incluso si pudieran identificarse condiciones de evaluación que incitaran a los alumnos a preferir el uso de un tipo de conocimiento, sería imposible construir tareas que proporcionaran medidas puras de los dos tipos de conocimiento]

second languages»:[243] por un lado, la adquisición y, por el otro, el aprendizaje. El primero implica la apropiación inconsciente de la segunda lengua, en un proceso similar al que se pone en marcha para la primera lengua. Se basa en la *comunicación natural* ([*natural communication*], op. cit., p. 1), es decir, una interacción en la que la atención está puesta no en las estructuras lingüísticas, sino en el mensaje que se quiere transmitir. En este sentido, la corrección de errores y la verbalización de descripciones gramaticales no son necesarias. Además, se adopta la idea de que existe un orden invariante de adquisición de la lengua que va más allá de las diferencias individuales. En cambio, el aprendizaje corresponde a un mecanismo consciente propiciado por la presentación explícita de «reglas» gramaticales y por la corrección de errores. Este proceso no describe un orden invariante, aunque generalmente está subyacente la idea de que los aprendientes pasan de las estructuras menos complejas a las más complejas. La interacción entre el conocimiento explícito (producto del aprendizaje) y el implícito (resultado de la adquisición) se concibe como sigue: el conocimiento explícito solo permite controlar (*monitor*), en determinadas ocasiones, el uso efectivo de la lengua (cf. Beacco, 2010, p. 72). Sin embargo, este tipo de conocimiento no influye de manera determinante en el proceso de adquisición que sigue, como se ha dicho, un orden preestablecido. Esto implica que el proceso de adquisición tiene primacía sobre el aprendizaje. En resumen, si bien ambos tipos de conocimientos pueden solicitarse, se postula que no existe interrelación entre ellos, ya que el conocimiento explícito no puede volverse implícito ni, viceversa, el conocimiento implícito puede volverse explícito (cf. R. Ellis, 2005, p. 144).[244]

---

[243] [dos sistemas independientes para desarrollar habilidades en las segundas lenguas]

[244] Como se verá en esta misma sección, en el presente trabajo, se asume que existe una interacción entre el conocimiento explícito y el implícito, es decir, no se sigue necesariamente la propuesta de Krashen (1981). Por esto, tal como sucede en numerosos estudios anteriores, no se realiza una distinción entre los procesos de aprendizaje y adquisición, (entre muchos otros, Ågren, 2008, p. 19; Besse & Porquier, 1991; Gass & Mackey, 2011, p. 1). El postulado que fundamenta la distinción entre aprendizaje y adquisición implica que el primero, a diferencia del segundo, se basa en alguna forma de actividad metalingüística —conocimiento explícito—. Sin embargo, este tipo de conciencia lingüística no es excluyente de la apropiación institucionalizada de una segunda lengua, sino que también fundamenta el proceso de asimilación de la L1 (§5.1.2). De manera más general, para el usuario de una lengua, independientemente de que esta última haya sido «adquirida» o «aprendida», siempre existe la posibilidad de «évaluer, à tout moment, l'effet ou l'impact, potentiels ou réels, de nos productions et de celles des autres, leur conformité ou non conformité avec les normes et représentations que nous avons de la langue utilisée» [evaluar, en cualquier momento, el efecto o impacto, potencial o real, de nuestras producciones y las de los demás, su conformidad o no conformidad con las normas y las representaciones que tenemos de la lengua que se emplea] (Besse & Porquier, 1991, p. 77). En el mismo orden de ideas, en la presente investigación, tampoco se mantendrá la distinción terminológica *aprendizaje/adquisición*. Según el *Diccionario de términos clave de ELE* en línea del *Instituto Cervantes,* «[l]a tendencia dominante en la actualidad consiste en utilizarlo [el término *adquisición*] para referirse conjuntamente a los procesos de adquisición y a los de aprendizaje» [Sitio del Diccionario: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm. Consultado el 15 de julio de 2017]. Sin embargo, también se han empleado otras expresiones como términos no marcados: *apropiación* (Besse &

Valdez, Cristian. Las cópulas ser y estar a la luz de enfoques lingüísticos recientes y de la investigación en la enseñanza de segundas lenguas - 2018

La segunda postura (la de una interrelación fuerte) se fundamenta en el supuesto de que, el conocimiento explícito, con el paso del tiempo, puede volverse implícito y que, a su vez, el conocimiento inicialmente implícito puede hacerse consciente, por diferentes razones, y entonces volverse explícito (Dekeyser, 2003, p. 315). En el primer caso (explícito hacia implícito) se trata de un fenómeno de *automatización*, en el segundo (implícito hacia explícito) puede hablarse de un proceso de *concientización* (Faerch (1986), citado en Beacco, 2010, pp. 72-73). Esta interacción también se postula en otros modelos en los que se propone explícitamente que la información lingüística que posee un aprendiente de una segunda lengua inicialmente es asimilado como conocimiento explícito y luego, por medio de la práctica y el uso efectivo, se transforma en conocimiento implícito (Bialystock, 1978, citado en Zhang, 2015, p. 460). Más abajo, se vuelve sobre esta cuestión, desde la perspectiva de la adquisición de las habilidades cognitivas (§5.2.1).

Por último, la tercera perspectiva (una interrelación leve) agrupa trabajos más moderados que, de cierta manera, incorporan algunos de los presupuestos de las otras dos posturas. Se concretiza, por ejemplo, en los estudios de N. Ellis (2005) y R. Ellis (2005, 2009). En este caso, también se postula una interacción entre el conocimiento explícito y el implícito, pero el paso del primero al segundo se da bajo ciertas condiciones.[245] Una de estas condiciones implica que el conocimiento explícito puede volverse implícito solo en los casos en los que, desde el punto de vista psicolingüístico, el aprendiente se encuentre listo para adquirir la nueva estructura (R. Ellis, 2009, p. 21). Postular la existencia de un estadio en el que el aprendiente sería más apto para adquirir un conocimiento —en este caso de tipo lingüístico— se fundamenta en la teoría de la procesabilidad ([*Processability Theory*] Pienemann, 1998). Desde este marco teórico, se estima que la *aprendibilidad* de una estructura está determinada por la disponibilidad (en el aprendiente) de los procedimientos necesarios para poder procesarla, es decir, para poder convertirla en conocimiento procedimental. Así, existe una jerarquía en la adquisición que se concretiza en diferentes *estadios de desarrollo* cuya organización secuencial, sin negar la variabilidad individual, se respeta de manera generalizada. Más adelante, se vuelve sobre la noción de estadios de desarrollo (§6.1.1.1).

Porquier, 1991) y *asimilación* (Ågren, 2008). Este último término, tomado de la teoría de Piaget, corresponde al «mécanisme qui consiste à intégrer un nouvel objet ou une nouvelle situation à un schème qui est déjà disponible dans le répertoire du sujet» [mecanismo que consiste en integrar un nuevo objeto o una nueva situación a un esquema que ya se encuentra disponible en el repertorio del sujeto] (Bronckart, 1977, p. 64).

[245] Para consultar las diferentes perspectivas puede verse R. Ellis (2005, p. 144) y Zhang (2015, pp. 461-462).

Optar por una de las tres perspectivas presentadas no es tarea fácil. Sobre todo, cuando se toma en consideración que existe poca evidencia empírica acerca de la evolución del conocimiento de la L2 estudiada durante períodos suficientemente extensos (Dekeyser, 2003, p. 328). En el mismo orden de ideas, tampoco es simple determinar si, en el aula de L2, es más conveniente llevar a cabo una enseñanza explícita o una de tipo implícita. Sin embargo, respecto de esta última cuestión, diferentes metaanálisis de la literatura específica señalan la primacía de la enseñanza explícita respecto del objetivo de suscitar la apropiación de una L2 (Norris & Ortega, 2000; Spada & Tomita, 2010).

El marco teórico adoptado en cuanto a la adquisición de habilidades cognitivas —que se fundamenta en la interacción entre el conocimiento declarativo y el procedimental— (§5.2.1) insta a dejar de lado la postura de una ausencia de interacción entre el conocimiento explícito y el implícito. De la misma manera, presupone la incidencia positiva de la enseñanza explícita sobre el proceso de apropiación de una L2. Así pues, la investigación empírica llevada a cabo se funda en una interacción, cuando menos *leve*, entre ambos tipos de conocimiento (implícito y explícito).

Ahora bien, queda por saber qué tipo de instrucción podría crear las condiciones necesarias para que esta interacción se ponga en marcha.[246] La próxima sección se aboca a considerar esta cuestión.

5.1.2 La toma de conciencia gramatical

> […] de nombreuses «connaissances», chez le sujet humain normal, ont pour base des mécanismes d'apprentissage largement inconscients (au sens cognitif du terme), qualifiés maintenant d'apprentissage implicite. […] On voit à ce propos que nos activités quotidiennes nous conduisent à réaliser des «apprentissages» sans qu'il y ait prise de conscience de ce qui est appris […] (Cordier & Gaonac'h, 2004, p. 79).[247]

Según lo expuesto en la cita, el aprendizaje implícito —tal como el conocimiento del mismo tipo (§5.1.1)— se relaciona directamente con la ausencia de conciencia: una persona podría entonces aprender sin necesidad de ser consciente de que lo está haciendo.

[246] De manera general (y algo simplista), se relaciona la enseñanza explícita con el método gramática-traducción y la enseñanza implícita con los métodos directo, audiolingual y comunicativo (Besse & Porquier, 1991, p. 74).

[247] [en el sujeto humano normal, numerosos "conocimientos" se basan en mecanismos de aprendizaje en gran parte inconscientes (en el sentido cognitivo del término), descritos actualmente como aprendizaje implícito. [...] Respecto de esto, vemos que nuestras actividades diarias nos conducen a realizar "aprendizajes" sin que haya conciencia de lo que se aprende]

Desde una perspectiva socioconstructivista, Vygotski (1997, p. 313) establece que, en el desarrollo de una función cualquiera, la *toma de conciencia* (*prise de conscience*) interviene cuando se ha alcanzado un estado superior. Es decir, existe une secuencia lógica según la cual «[p]our prendre conscience, il faut posséder ce dont on doit prendre conscience[248]» (op. cit., p. 313). Por ejemplo, según Vygotski, en el caso del aprendizaje de la gramática de la L1 en contexto institucional, el/la niña/a no adquiere habilidades esencialmente nuevas, sino que realiza una transferencia a un plano voluntario, intencional y consciente de los conocimientos que, a nivel inconsciente, ya posee de su lengua (ibíd., p. 345).

El carácter secundario de la (toma de) conciencia respecto de un proceso implícito de aprendizaje no es reconocido de manera unánime en la literatura especializada. De la Garanderie (2002), por ejemplo, hace hincapié en la necesidad de la conciencia para obtener conocimiento:

> faute de faire ainsi vivre dans son esprit, dans sa tête (au sens symbolique) ce qui est à connaître, la connaissance ne se fera pas. C'est là le moyen nécessaire pour qu'une connaissance soit acquise. C'est de cet **acte de co-naître** que toute connaissance dépend (de la Garanderie, 2002, p. 34 [negrita en el original]).[249]

Frente a una estimulación proveniente del contexto —p. ej., la presencia de un automóvil en la ruta— emergen en la conciencia de una persona una serie características que la distinguen —en el ejemplo, el tamaño, la velocidad, la distancia— y que se mantienen durante un breve lapso (op. cit., p. 38). Este *objeto de conocimiento* (*objet de connaissance*) se incorpora a la conciencia a partir de una representación imaginaria o lingüística,[250] acto que de manera general constituye el fundamento de todo tipo de saber, tanto manual como intelectual (ibíd., p. 34-35).

Poder determinar el lugar que ocupa la conciencia en la emergencia del conocimiento excede los límites de la presente investigación. Sin embargo, como se verá más abajo, el marco teórico adoptado respecto de la adquisición de habilidades cognitivas (§5.2.1) insta a considerar que el acto de conciencia juega un rol fundamental: la primera

---

[248] [para tomar conciencia, es necesario poseer aquello de lo que se debe tomar conciencia]

[249] [si no se hace vivir en su mente, en su cabeza (en el sentido simbólico) lo que se debe conocer, el conocimiento no tendrá lugar. Allí radica el medio que se necesita para adquirir conocimiento. De este acto de co-nocer depende todo conocimiento]

[250] Este tipo de representación tanto lingüística como a partir de imágenes, se relaciona con la teoría de la doble codificación a la que se hizo referencia en la primera parte (§3.1.2.3.3) y sobre la que se vuelve más adelante al analizar la importancia de las imágenes para el aprendizaje de *ser* y *estar* (§7.5.4).

etapa en la adquisición de habilidades cognitivas corresponde a una etapa declarativa, relacionada con el conocimiento explícito, es decir, consciente.

Más concretamente en el caso de la apropiación de las segundas lenguas, el panorama tampoco es unidimensional ni definitivo. Se reconoce la existencia del aprendizaje implícito, que tiene lugar generalmente durante la comprensión y la producción fluida, esto es, sin centrarse en la negociación del significado o en la construcción del mensaje (N. C. Ellis, 2005, p. 306). Sin embargo, existe poca evidencia empírica que apoye la idea de que es posible aprender de manera exclusivamente implícita (Dekeyser, 2003, p. 317). Si bien este tipo de proceso puede darse en el caso de la apropiación de la L1,[251] de manera general se observa que un tipo de aprendizaje basado en el uso —es decir, implícito— es menos efectivo respecto de la L2, sobre todo si se consideran los estadios avanzados en los que, en muchos casos, parece existir una cierta forma de estabilización de la evolución (N. C. Ellis, 2008, p. 372). De hecho, desde la perspectiva de la *hipótesis de la captación* (*noticing hypothesis*),[252] para alcanzar un alto grado de dominio y de corrección en una L2, se requiere el esfuerzo cognitivo y la puesta en marcha de procesos atencionales. Dicho de otro modo, deben adoptarse formas (más) explícitas de aprendizaje (Philip, 2013, p. 464). Sobre todo respecto de la apropiación de una L2 a la edad adulta, se asume que el proceso es esencialmente explícito (op. cit., p. 464).

Respecto de las cópulas *ser* y *estar*, Geeslin y Guijarro Fuentes (2005) mostraron que, en el caso particular de estudiantes de español con un nivel avanzado, el hecho de estar en situación de inmersión —relacionada con un aprendizaje implícito— no tuvo incidencia directa en la frecuencia de uso de cada una de las cópulas. En palabras de los investigadores,

> it is generally believed that the effect of naturalistic exposure is an important feature in SLA (Regan, 1998). Nevertheless, no effect was found for study abroad in the current study (Geeslin & Guijarro-Fuentes, 2005, p. 74).[253]

[251] Esto no significa que la apropiación de la L1 se fundamenta exclusivamente en procesos inconscientes. De hecho, Van Lier (2002, pp. 51-52) afirma que «[e]s claramente inexacto decir que los niños aprenden su primera lengua de forma inconsciente y sin esfuerzo. Incluso cuando están jugando, comprendiendo el mundo o encontrando su lugar en la comunidad de habla, los niños participan en numerosos actos de aprendizaje consciente, con una actitud muy perceptiva, la aplicación deliberada de esfuerzo, y la inversión de su crecimiento personal e identidades sociales».

[252] Para la traducción al español de *noticing hypothesis*, se sigue a Alonso Aparicio (2014, p. 13).

[253] [en general se cree que el efecto de una exposición de tipo natural es una característica importante de la adquisición de las segundas lenguas (Regan, 1998). Sin embargo, en el presente estudio, no se encontraron efectos a causa del hecho de estudiar en el extranjero]

Si bien la exposición a amplias muestras de input es necesaria en el proceso de enseñanza/aprendizaje de las cópulas (§6.1.2), el estudio citado presupone que el aprendizaje no puede fundamentarse exclusivamente en procesos implícitos. En otras palabras, en la apropiación de una L2 por adultos, no es suficiente simplemente estar expuesto a ocurrencias de *ser* y *estar*, sino que se revela necesaria alguna forma de aprendizaje explícito. De hecho, Dabène (1975) señaló hace tiempo que, frente a frases del tipo *la carne es/está buena*, el aprendiente no será capaz de dominar la diferencia que las opone, «[s]ans prise de conscience au niveau réflexif» (op. cit., p. 63).

La noción de toma de conciencia de la que habla Dabène, ha sido descrita según numerosas etiquetas similares en otros contextos: «conciencia de la lengua (*awareness of language*), conocimiento de la lengua (*knowledge about language*), fomento de la concienciación (*consciousness raising*), etc.» (Salaberri, 2002, p. 72). La definición de esta última —que puede aplicarse igualmente al resto— tiene que ver con el hecho de dirigir «the learner's attention specifically to the formal properties of the target language» (Rutherford & Sharwood Smith, 1988, p. 107, citado en VanPatten, 1996, p. 64).[254]

El hecho de centrar la atención en aspectos formales no implica necesariamente desarrollar conocimiento metalingüístico.[255] En otras palabras, el objetivo fundamental no es desarrollar habilidades para describir una lengua empleando la terminología lingüística adecuada, sino más bien obtener una manera de «controlar y manipular el material disponible» (Van Lier, 2002, pp. 44-45). Por esto, se dice que el fomento de la concienciación corresponde a la capacidad de identificar las diferencias entre el estado actual de conocimiento que se posee de una lengua y aquel estado al que se apunta (James, 2002, p. 28). El aprendiente obtiene entonces información sobre su margen de progresión, lo que requiere que previamente se adviertan elementos de la L2 que no se habían distinguido con anterioridad. Este proceso posibilita que el *input* sea tratado y se convierta en lo que se denomina *intake*, esto es, la información que ha sido procesada durante un acto de comprensión (VanPatten, 1996, p. 10).

La hipótesis de la captación —con la que se relaciona el fomento de la conciencia— fundamenta igualmente lo que se conoce como *atención a la forma* (*focus on*

[254] [la atención del aprendiente específicamente hacia las propiedades formales de la lengua meta]

[255] Esta postura no es defendida en todos los estudios. Salaberri (2002, p. 72) indica que lo que caracteriza al fomento de la concienciación son tres aspectos: (i) la reflexión propiamente dicha sobre la lengua, (ii) el desarrollo de conocimiento tanto explícito como implícito, y (iii) la obtención de conocimiento metalingüístico. Como se verá más adelante en esta misma sección, el fomento de la concienciación se relaciona con la atención a la forma y existen diferentes posturas en cuanto a la transmisión de conocimiento explícito.

form). Esta metodología «overtly draws students' attention to linguistic elements as they arise incidentally in lessons whose overriding focus is on meaning or communication» (Long, 1991, pp. 45–46, citado en Doughty, 2003, p. 265).[256] Como puede verse, desde esta perspectiva, atraer la atención hacia una forma lingüística se fundamenta en el carácter indisociable entre la forma y el significado (Miquel López & Ortega Olivares, 2014, p. 93).

Esta descripción de la atención a la forma corresponde a lo que se considera la versión original de la metodología (Alonso Aparicio, 2014, p. 12; Miquel López & Ortega Olivares, 2014, p. 93). Dos características esenciales la distinguen. Por un lado, la intervención didáctica sobre una forma en particular se realiza de manera incidente o reactiva: el docente interviene en reacción a una necesidad comunicativa del aprendiente que se ha identificado. Por otro lado, si bien se atrae la atención a hacia una forma lingüística, es decir, se apunta al aprendizaje explícito, la enseñanza no deberá ser necesariamente de este mismo tipo (Dekeyser, 2003, p. 328). Existen ciertas técnicas que permiten respetar este doble requerimiento. Por ejemplo, es el caso de lo que se denomina *realce del input*: se destaca la forma sobre la que se desea llamar la atención por medio de elementos gráficos (en los textos escritos) o prosódicos (en los orales).

También se han propuesto otras interpretaciones de la atención a la forma.[257] Una de ellas consiste en una modificación de ambas características citadas más arriba: (i) la intervención didáctica deja de ser reactiva y pasa a planificarse *a priori*, (ii), se privilegian ciertas formas de enseñanza más explícitas. En este último sentido, se concibe que la transmisión de reglas declarativas tiene una incidencia en el proceso de captación. La información explícita

> can make features perceptually more salient and thus enable the learners to 'notice the gap' between the observed input and their output based on their existing interlanguage system (N. Ellis, 1994, p. 16, citado en Zhang, 2015, pp. 461-462).[258]

Entre otras actividades se citan por ejemplo: la dictoglosia, la reformulación significativa, la reflexión metalingüística (como por ejemplo, la inducción de una regla gramatical), el procesamiento del input (§6.1.2.2), y lo que se denomina *oraciones de vía*

[256] [atrae expresamente la atención de los estudiantes hacia los elementos lingüísticos a medida que estos surgen incidentalmente en lecciones cuyo enfoque primordial es el significado o la comunicación]
[257] Para consultar las diferentes versiones de la atención a la forma y la bibliografía al respecto, puede verse Miquel López y Ortega Olivares (2014, pp. 93-94).
[258] [puede destacar ciertas características y así permitir a los estudiantes "captar la brecha" entre el *input* que se observa y el *output* basado en el sistema existente de su interlengua]

Valdez, Cristian. Las cópulas ser y estar a la luz de enfoques lingüísticos recientes y de la investigación en la enseñanza de segundas lenguas - 2018

muerta, esto es, se provoca el error para tratarlo seguidamente (Alonso Aparicio, 2014, p. 13; Miquel López & Ortega Olivares, 2014, p. 97). Algunas de estas propuestas (la dictoglosia y la reflexión metalingüística) fueron adoptadas en la planificación de la instrucción gramatical llevada a cabo en el marco de la investigación empírica que se presenta más adelante (§7.5).

Una de las mayores críticas esgrimidas en contra de la hipótesis de la captación —sobre la que se asienta la atención a la forma— consiste en señalar que esta hipótesis no se integra de manera coherente en ninguna teoría más amplia de la adquisición de las lenguas. Por esto, se dice que «[t]he Noticing Hypothesis is agnostic, at best, on the nature of language» (Vanpatten, 2017, p. 54). [259] Queda fuera de los límites fijados para la presente investigación indagar en la manera en que podría integrase cabalmente la hipótesis de la captación respecto de una teoría general de la adquisición de las lenguas. Sin embargo, desde la perspectiva de VanPatten (2017, p. 55), para dar mayor solidez a la hipótesis de la captación, es necesario definir: por un lado, una teoría general de la lengua y, por el otro, una teoría de la adquisición de las segundas lenguas. En la primera parte de la presente investigación se explicitaron las características del modelo lingüístico general al que se adhiere (Capítulo 1). En la próxima sección, se detallan la perspectiva que se adopta respecto de la adquisición de las segundas lenguas, desde la perspectiva de la enseñanza.

5.2 Hacia una visión más amplia de la enseñanza de las segundas lenguas

La enseñanza implica la creación de las condiciones necesarias para que, en el mejor de los casos, el aprendizaje tenga lugar. En este contexto, el/la profesor/a podrá recurrir a un modelo[260] de descripción del proceso de enseñanza con el fin de aumentar la probabilidad de que su intervención provoque el aprendizaje. Muchos de estos modelos se agrupan bajo la denominación de *diseño de la instrucción* (*instructional design*) cuyos orígenes se remontan, mayoritariamente, a los años ’60 y ’70 (Reiser, 2001, p. 57).

El diseño de la instrucción es una disciplina que se deriva directamente de la psicología educacional (Brown & Green, 2016, p. 6). Por esto, los diferentes modelos de enseñanza que se han definido buscan adaptarse a las corrientes teóricas en vigor (Dessus,

[259] [la hipótesis de la captación es agnóstica, en el mejor de los casos, en cuanto a la naturaleza del lenguaje]
[260] Se emplea aquí *modelo* con el sentido de una simplificación del fenómeno bajo estudio —en este caso, la enseñanza— que favorece su observación, descripción y/o predicción (Dessus, 2006, p. 139).

2006, p. 140). No es el objetivo presentar aquí la evolución histórica o una tipología de estas diversas propuestas. Más bien, se señala que todas comparten una base común que podría resumirse en, por lo menos, tres etapas (Brown & Green, 2016, p. 7): (i) analizar la situación para determinar qué tipo de instrucción es necesaria —cuáles son los objetivos— y de qué manera puede llevarse a cabo, (ii) definir e implementar el diseño de la instrucción, (iii) evaluar los resultados de todo el proceso.[261]

En el desarrollo de cada una de estas tres etapas, se incorporan los resultados de la investigación llevada a cabo acerca del proceso de enseñanza y de aprendizaje. En general, se busca integrar la evidencia empírica dentro de una unidad coherente. En otras palabras, cada modelo «brings together in one coherent whole many concepts that you may have already encountered in a variety of educational situations» (Dick et al., 2015, p. 3).[262]

En todos los casos, se busca desarrollar una planificación[263] de la enseñanza que, como se ha dicho, tienda a crear las condiciones ideales para el aprendizaje. En este contexto, la persona encargada de la instrucción, entre otras acciones, define los objetivos, selecciona métodos y/o enfoques de enseñanza adaptados, organiza los recursos y actividades, establece unidades didácticas. Entonces, pueden surgir dos tipos de preguntas. Es necesario determinar, por un lado, ¿qué enseñar?, ¿cuáles son/deben ser los objetivos? y, por el otro, ¿cómo enseñar?, ¿qué metodología seguir? (cf. Dessus, 2000, p. 103, 2006, p. 139).[264] Las respuestas a estos cuestionamientos no son unidimensionales ni definitivas.

---

[261] Uno de los modelos más extendidos, que corresponde a una extensión del proceso de tres etapas que se menciona, corresponde al que se denomina ADDIE, acrónimo de las palabras inglesas *analyse* 'analizar', *design* 'diseñar', *develop* 'elaborar', *implement* 'implementar', *evaluate* 'evaluar' (Brown & Green, 2016, p. 11). Este modelo, como tantos otros, corresponde a una concepción lineal de la instrucción, es decir, que cada una de las etapas se integra dentro de una secuencia cronológica. Sin embargo, se reconoce que se adapta mejor a la práctica real de la enseñanza interpretar la secuencia de manera recursiva. En otras palabras, es más conveniente pensar que, en todo momento, cualquiera de las etapas puede desencadenarse. Esto implica, por ejemplo, que la implementación de la instrucción puede ser evaluada y redefinida sobre la marcha. Por eso, para evitar ilustrar el proceso de la enseñanza por medio de una línea cronológica, se han realizado propuestas de representación gráfica por medio de esquemas circulares en el que cada etapa se relaciona directamente con las otras (cf. Dick et al., 2015, p. 5).

[262] [reúne en un conjunto coherente muchos conceptos que ya uno puede haber encontrado en varias situaciones educativas]

[263] La *planificación* se interpreta aquí como la actividad reflexiva preparatoria que se da previamente a la práctica de enseñanza efectiva (Dessus, 2006, p. 139). Entre los diferentes objetivos de esta preparación pueden citarse: aprender o rememorar el contenido que se busca transmitir, preparar o adquirir el material, tomar decisiones sobre el contenido, la duración y la organización del contenido (Dessus, 2000, p. 103).

[264] Estas preguntas se relacionan con las que se plantean desde la llamada teoría del currículum (cf. Núñez, 2008, p. 4). Desde este punto de vista, se desarrolla «un análisis del conjunto de los elementos que componen una situación educativa» (A. Duffé Montalván, 2003, p. 24). Los modelos del diseño de la instrucción se relacionan íntimamente con la teoría del currículum, pero los primeros se distinguen porque se han vuelto «plus locaux et plus sensibles aux paradigmes de recherche majoritaires (béhaviorisme, cognitivisme, constructivisme)» [más locales y más sensibles a los paradigmas de investigación mayoritarios (conductismo, cognitivismo, constructivismo)] (Dessus, 2006, p. 141).

En las próximas secciones, se presentan algunas propuestas teórico-prácticas para determinar, en relación con *ser* y *estar*, los objetivos (§5.2.1) y la metodología de la enseñanza (§§ 5.2.2 y 5.2.3).

5.2.1 Las habilidades cognitivas como un objetivo de la enseñanza

El presente estudio se aboca a examinar la enseñanza de los verbos copulativos *ser* y *estar*. En este sentido, puede decirse que el contenido disciplinario está definido. El objetivo de la actividad de enseñanza puede describirse como: *lograr que los aprendientes mejoren la comprensión y el uso de* ser *y* estar. Sin embargo, desde el punto de vista del diseño de la instrucción, no basta solamente con definir un objetivo, sino que también es necesario determinar qué tipo de aprendizaje se busca suscitar, es decir, qué capacidades (*capabilities*) se intenta desarrollar.

Dentro del campo del diseño de la instrucción, uno de los modelos que más influencia ha tenido en la descripción de los objetivos de la enseñanza es el de Gagné (Gagné, 1965, 1975; Gagné et al., 1992).[265] Para este investigador, el aprendizaje es una actividad compleja que puede dar lugar a diferentes tipos de resultados (*outcomes*), que se fundamentan en diferentes capacidades: habilidades intelectuales, (procesamiento de) información verbal, estrategias cognitivas, habilidades motrices y actitudes.

Las habilidades intelectuales son las que se persiguen más comúnmente en la instrucción formal, institucionalizada. De manera general, permiten a los individuos interactuar con su entorno por medio de símbolos y conceptualizaciones (Gagné et al., 1992, p. 43). Por ejemplo, es el caso de la adquisición de conceptos o de reglas generales que describen un estado de cosas. En este sentido, se relacionan con la manera en que *se hace algo*, es decir, con el tipo de conocimiento que se denomina *procedimental*.[266]

---

[265] Gagné fue un psicopedagogo norteamericano cuyos trabajos influenciaron la mayoría de los modelos de diseño de la instrucción (cf. Dessus, 2000, 2006). Inicialmente inspirado en la corriente conductista, incorpora con el correr de los años la influencia de otras teorías. Por esta razón, suele decirse que se trata de una perspectiva neoconductista (Ausubel, 2000, p. 39). Sin embargo, también se ha subrayado el hecho de que Gagné se distingue de los modelos conductistas al incorporar el estudio no solo de las condiciones externas del aprendizaje, sino también de todos los factores internos, propios al aprendiente —se vuelve sobre esta distinción más adelante en esta sección—. Además, este investigador integra aportes de diversos enfoques teóricos, tales como el cognitivo —con autores como J. R. Anderson—, el constructivista —sobre todo las ideas de Piaget—, el sociohistórico —los aportes de Vigotski—, por lo que se la considera también como *ecléctica* (A. Duffé Montalván, 2003, p. 25, 2009, p. 10, 2017, p. 181; Páez, 2004, p. 58). Para dar cuenta de las ideas del autor, en la presente sección, no se tomará como referencia el primer modelo definido por Gagné —más emparentado con el conductismo—, sino que se seguirá fundamentalmente la última de las obras citadas más arriba (Gagné et al., 1992).

[266] Más adelante en esta misma sección, se explicita la oposición declarativo/procedimental.

Valdez, Cristian. Las cópulas ser y estar a la luz de enfoques lingüísticos recientes y de la investigación en la enseñanza de segundas lenguas - 2018

Las estrategias cognitivas, por su parte, corresponden a la capacidad de controlar el aprendizaje, el acceso a la información (la rememoración) o el propio pensamiento (Gagné et al., 1992, p. 44). Pueden ser tanto específicas, como generales. Las primeras tienen influencia sobre dominios particulares del aprendizaje: retener información de un texto, resolver un problema matemático, etc. En cambio, una estrategia general se aplica a diversos dominios. Un ejemplo de esta última categoría sería el poder realizar inducciones en diferentes contextos.

La información verbal se distingue por el hecho de que se puede expresar con palabras (Gagné et al., 1992, p. 46). Por definición, puede ser rastreada en la memoria, aunque no necesariamente podrá ser verbalizada en su forma original, es decir, que la cantidad de información y su organización son variables. Por ejemplo, se trata del aprendizaje de nombres, de hechos concretos —eventos históricos, por ejemplo— o de información que forma parte de una red conceptual todavía más amplia. Sobre todo, estos dos últimos casos corresponden a lo que se define como *conocimiento declarativo* (Gagné et al., 1992, p. 80).

Las habilidades motrices corresponden, por ejemplo, a la posibilidad de manipular un objeto con el fin de poder escribir o de articular sonidos para expresarse oralmente. Son de las más elementales en el contexto educativo, ya que facilitan el desarrollo de otros tipos de capacidades.

Por último, las actitudes corresponden al dominio afectivo y se caracterizan por aumentar las reacciones positivas o negativas hacia personas, cosas o situaciones (Gagné et al., 1992, p. 48). A modo de ilustración, si una persona tiene una actitud positiva hacia la música, cada vez que tenga la posibilidad de elegir, tenderá a realizar esta actividad. Se trata entonces de un estado interno de la persona que afecta a su comportamiento (op. cit., p. 86).

En la Tabla 23, se presentan las diferentes capacidades citadas. Además, se integran las categorizaciones propuesta por otros autores (Brown & Green, 2016; Rieunier, 2001), quienes, para describir cada una de estas capacidades, retoman algunas de las categorías que se emplean en la propia obra de Gagné et al. (1992).

Tipos de capacidades según Gagné et al. (1992)	Categorización según Rieunier (2001, pp. 31-34)	Categorización según Brown y Green (2016, p. 96)
Información verbal	Dominio cognitivo	Conocimiento declarativo
Habilidad intelectual		Conocimiento procedimental
Estrategia cognitiva		
Habilidad motriz	Dominio psicomotor	
Actitud	Dominio afectivo	Conocimiento afectivo[267]

Tabla 23. Tipos de capacidades

Como puede verse, las diferentes categorizaciones se entrecruzan: las capacidades pueden ser descritas, según el dominio al que pertenecen y según el tipo de conocimiento sobre el que se fundamentan. En todo caso, cabe destacar que todas y cada una de las capacidades pueden corresponder a objetivos de la enseñanza de segundas lenguas. Por ejemplo, respecto de los verbos *ser* y *estar*, puede centrarse la atención en mejorar la pronunciación (habilidad motriz) o también en desarrollar estrategias nemotécnicas para recordar la conjugación de las cópulas (estrategia cognitiva). En el caso de la presente investigación, se centra la atención esencialmente en el aprendizaje de habilidades intelectuales —el uso de las construcción copulativas con *ser* y *estar*— y su relación con la adquisición de información verbal —la posibilidad de enunciar un conocimiento declarativo—.

El interés de distinguir el tipo de capacidad que se intenta desarrollar radica en el hecho de que cada una de ellas «require a different set of learning conditions for their efficient learning» (Gagné et al., 1992, p. 49).[268] Estas condiciones pueden ser tanto internas como externas. Las primeras conciernen al conocimiento y a las capacidades que ya se encuentran en el repertorio del aprendiente y que serán evocadas e integradas en la nueva capacidad que se busca enseñar (op. cit., p. 56). En cambio, las condiciones externas corresponden a la estimulación a la que son expuestos los aprendientes: imágenes, objetos, símbolos, sonidos, información verbal, etc. (op. cit., p. 57). Además, como se ha dicho más arriba, cada una de estas capacidades se distingue por el tipo de resultado (*outcome*) al que da origen, es decir, por lo que el aprendiente será capaz de hacer luego del aprendizaje (la competencia o habilidad que se busca desarrollar).

[267] Se conserva el término *conocimiento* para respetar la terminología empleada por los autores.
[268] [requieren, para su aprendizaje eficiente, un conjunto diferente de condiciones de aprendizaje]

En este mismo orden de ideas, entre las habilidades intelectuales, se pueden distinguir diferentes tipos que, a su vez, dan lugar a resultados diferentes y requieren condiciones (internas y externas) particulares. Siguiendo un grado de complejidad creciente, las habilidades intelectuales se organizan en: discriminar, categorizar, establecer/emplear reglas y resolver problemas (Gagné et al., 1992, p. 55).[269] La relación entre estos diferentes casos es jerárquica. Es decir, para poder acceder a las capacidades más complejas es necesario desarrollar las más básicas. Por ejemplo, antes de adquirir los verbos *ser* y *estar* (la «regla» de su uso) será necesario que los aprendientes logren discriminar las diferentes formas. En el presente estudio, se centra la atención fundamentalmente en las capacidades de operar con reglas y de resolver problemas.

En cuanto a las primeras, la manera en que se manifiesta la adquisición de una regla es la regularidad de un comportamiento por sobre las diferentes situaciones particulares. Esto no significa que, para los aprendientes, será posible enunciar verbalmente la regla aprendida (Gagné et al., 1992, p. 62), sino que esta última guía de manera más o menos implícita el comportamiento. Respecto de las condiciones internas para desarrollar este tipo de capacidad, «the learner must retrieve each of the component concepts of the rule, including the concepts that represent relations» (op. cit., p. 63).[270] Las condiciones externas, por su parte, se relacionan con la transmisión verbal del conocimiento. Es decir, el/la profesor/a comunica la regla, de manera más o menos precisa. Esto tiene como objetivo tanto rememorar los conceptos generales que serán necesarios como ayudar a establecer relaciones entre ellos. La cantidad de información que se proponga a los aprendientes tendrá influencia sobre el tipo de aprendizaje: a menor cantidad, se propiciará el aprendizaje por descubrimiento (Wood, Bruner, & Ross, 1976). Gagné et al. (1992, p. 63) asumen el hecho de que este tipo de aprendizaje favorece la retención y la transferencia de reglas.

---

269 Para la descripción de los diferentes tipos de habilidades intelectuales, en la obra de Gagné et al. (1992, p. 55), se emplean expresiones nominales. Se habla entonces de discriminaciones, conceptos, reglas y resolución de problemas. En el presente estudio, se prefieren los lexemas verbales para describir las habilidades o capacidades, lo que es más congruente con la definición que se ha dado de estas últimas (cf. introducción del presente capítulo, p. 260). En este sentido, se reemplazó la etiqueta concepto por la de categorizar. Considérese la siguiente cita: «A concept is a capability that makes it possible for an individual to identify a stimulus as a member of a class having some characteristic in common, even though such stimuli may otherwise differ from each other markedly» [Un concepto es una capacidad que hace posible que un individuo identifique un estímulo como miembro de una clase que tiene alguna característica en común, incluso si tales estímulos pueden diferir notablemente entre sí] (op. cit., p. 57). Como puede verse, la descripción que se propone corresponde más a la operación de categorizar una entidad que a la de un concepto propiamente dicho.

270 [el alumno debe recuperar cada uno de los conceptos que componen la regla, incluidos los conceptos que representan relaciones]

Tanto las reglas como los conceptos que ya se han adquirido podrán solicitarse en situaciones de resolución de problemas. De esta manera, se genera una regla de orden superior (*high order rule*) que no corresponde a una habilidad general, sino que se adapta a un problema concreto o a un tipo de problema (Gagné et al., 1992, p. 65). El aprendizaje implica entonces la creación y el uso de una nueva regla compleja que se adapta a un problema nuevo para el aprendiente. En otras palabras, se transfiere el conocimiento a otro contexto. Por eso, las condiciones internas requieren que el aprendiente sea capaz de recuperar información de la memoria a largo plazo que sea relevante para la situación a la que se enfrenta. En cuanto a las condiciones externas, se creará el contexto necesario con el fin de que los aprendientes realicen todo el proceso de manera autónoma. Las indicaciones verbales del instructor deberán ser mínimas o, incluso, inexistentes (op. cit., p. 66).

Como puede verse, la distinción entre los diferentes tipos de capacidades y, por ende, de resultados en términos de aprendizaje permite definir de manera más precisa los objetivos del proceso de enseñanza. En este sentido, Gagné et al. (1992, p. 128) proponen una serie de verbos modelo para describir cada tipo de objetivo: *demostrar* en el caso de la creación/utilización de reglas; *generar*, en el de la resolución de problemas; *enunciar*, en el de la información verbal. En este orden de ideas, es posible precisar el objetivo presentado al inicio de la sección: se apunta a que los aprendientes puedan demostrar el uso adecuado de secuencias con los verbos *ser* y *estar* y generar secuencias en contextos nuevos a partir de la posibilidad de enunciar una descripción gramatical.

Estos objetivos implican tanto un conocimiento sobre *cómo hacer* algo o, más precisamente, un conocimiento procedimental, como un conocimiento de tipo declarativo. Como se ha visto más arriba, Gagné et al. (op. cit.) emplean la dicotomía declarativo/procedimental para describir diferentes capacidades. En palabras de los autores,

> it is important to maintain this distinction between knowing *how* and knowing *that*, even while recognizing that a particular unit of instruction may involve both as expected learning outcomes (Gagné et al., 1992, p. 44 [cursiva en el original]).[271]

Tal y como lo indican los propios investigadores, esta dicotomía se fundamenta en la propuesta de J. R. Anderson. Este último investigador es el iniciador de lo que se conoce

[271] [es importante mantener esta distinción entre saber *cómo* y saber *algo*, aun reconociendo que una unidad particular de instrucción pueda esperar que se den ambos tipos de aprendizaje]

como la *teoría del control adaptativo del pensamiento* o ACT,[272] por sus siglas en inglés (J. Anderson, 1996; J. R. Anderson, 1982, 1983, 2015; J. R. Anderson et al., 2004). Esta teoría, a diferencia de sus predecesoras que no establecen una distinción entre el conocimiento declarativo y el procedimental, se fundamenta, al contrario, en esta oposición (J. R. Anderson, 1983, p. 21).[273]

El conocimiento declarativo consiste en redes de unidades cognitivas, denominadas *chunks* (J. R. Anderson, 1983, p. 91), que resultan esencialmente de la codificación de información presente en el contexto sociofísico (J. Anderson, 1996, p. 359). Se trata de redes proposicionales que implican contenido informacional de tipo: (i) semántico, es decir, conocimiento general acerca del mundo, saber reconocer lo que es un *animal* o un *humano*, o (ii) episódico, esto es, aquel que incluye datos de cuándo y dónde se realizó el aprendizaje (J. R. Anderson, 2015, p. 179). En general, es un conocimiento que se puede describir o verbalizar (Alonso Aparicio, 2014, p. 19), un conocimiento de tipo explícito (§5.1.1). Sin embargo, el acceso a este tipo de información no es instantáneo ni está exento de dificultades (J. R. Anderson et al., 2004, p. 1042). De hecho, la ACT centra la atención en los mecanismos de activación de la información. Respecto de este proceso, se considera que la activación de un *chunk* está determinada por dos factores: el grado de utilidad que ha tenido en el pasado y el nivel de pertinencia respecto de la situación actual (op. cit., p. 1042). Por último, se estima que este tipo de conocimiento es inerte (Alonso Aparicio, 2014, p. 19) o estático (Tardif, 1997, p. 48). No tiene una influencia directa sobre el comportamiento, sino que, para permitir la acción, debe ser traducido en conocimiento procedimental.

El conocimiento procedimental, por su parte, corresponde a *cómo hacer cosas* (J. R. Anderson, 1983, p. 215). En otras palabras, implica la ejecución de acciones, lo que, desde un punto de vista pedagógico, suele denominarse como *saber-hacer* ([*savoir-faire*] Tardif, 1997, p. 50). Se basa en unidades cognitivas denominadas *reglas de producción* ([*production rules*] J. Anderson, 1996, p. 355) o simplemente *producciones* ([*productions*] J. R. Anderson, 1983, p. 215). Cada una de estas unidades se expresa bajo la forma de una

[272] Tanto la teoría denominada ACT, como la sigla con la que se hace referencia a ella han evolucionado a lo largo de los años. Para un resumen de estas evoluciones, véase Alonso Aparicio (2014, p. 19).

[273] En este estudio, se presentan dos tipos de memorias/conocimientos descritos por J. R. Anderson en sus diferentes trabajos. Sin embargo, como indica Tardif (1997, pp. 47-54), en otros estudios, se establece una distinción entre tres tipos de conocimiento: declarativo, procedimental y condicional. Estos últimos consisten en las condiciones de la acción. Más concretamente, los conocimientos procedimentales corresponden a secuencias de acción, mientras que los conocimientos condicionales determinan cuándo y por qué aplicar determinadas acciones en cada contexto.

estructura condicional que especifica: por un lado, una acción, esto es, lo que debe realizarse y, por el otro, una condición, es decir, la circunstancia en la que se debe poner en marcha tal acción (J. R. Anderson, 1982, p. 370). Como puede verse, a diferencia del conocimiento declarativo, el conocimiento procedimental tiene control/influencia sobre el comportamiento; es de tipo dinámico (Tardif, 1997, p. 50). Más precisamente, en realidad, las producciones establecen la conexión entre el conocimiento declarativo y el comportamiento (J. R. Anderson, 1983, p. 215). Por esto, se afirma que «there is a closer connection in ACT between productions and skill performance than between declarative knowledge and skill performance» (J. R. Anderson, 1982, p. 374).[274] Por último, se trata de un conocimiento que, en general, no es consciente, sino que únicamente puede ser verbalizado cuando se mantiene o se evoca la representación declarativa (Alonso Aparicio, 2014, p. 20).

Desde la perspectiva de la ACT, la dicotomía declarativo/procedimental permite describir, de manera general, la adquisición de habilidades cognitivas. Esto tiene implicaciones en la planificación de la enseñanza en un sentido amplio y, más precisamente, en el caso de las capacidades intelectuales —como en el presente estudio—.

Según J. R. Anderson (1982, p. 403), en la adquisición de todo el espectro de habilidades cognitivas —donde se encuentran ejemplos tan dispares como la adquisición del lenguaje o la abstracción necesaria para resolver problemas— están involucrados los mismos mecanismos subyacentes.[275] Más precisamente, existen tres fases o estadios.

La primera fase se denomina *declarativa* (J. R. Anderson, 1982, p. 370) o *cognitiva* (J. R. Anderson, 2015, p. 211) y corresponde a la codificación de información proveniente del mundo sociofísico en términos de conocimiento declarativo. Se incorporan a la memoria hechos relevantes para poner en práctica una habilidad, hechos que tienen que ver con las actividades implicadas (J. R. Anderson, 2015, p. 211) y que pueden ser evocados verbalmente (J. R. Anderson, 1982, p. 370). En general, la codificación de la información se da «mediante la observación de una demostración […], la transmisión verbal del que sabe (el experto) al que no sabe (novato) […], o la combinación de ambos procedimientos»

[274] [en la ACT, existe una conexión más estrecha entre las producciones y el comportamiento que entre el conocimiento declarativo y el comportamiento]

[275] En este sentido, la postura de J. R. Anderson se opone a lo que se ha denominado una visión modularista del espíritu. Esta última postura implica que cada función cognitiva se fundamenta en principios y procesos diferentes. En cambio, desde la perspectiva de la ACT, se considera que «all the higher cognitive processes, such as memory, language, problem solving, imagery, deduction, and induction are different manifestations of the same underlying system» [todos los procesos cognitivos superiores, como la memoria, el lenguaje, la resolución de problemas, las imágenes, la deducción y la inducción son diferentes manifestaciones del mismo sistema subyacente (J. R. Anderson, 1983, p. 1).

(Alonso Aparicio, 2014, p. 21). Sin embargo, también es posible que intervengan procesos de descubrimiento autónomo por parte de la persona implicada (J. R. Anderson, 2015, p. 188).

En todos los casos, la idea central que implica esta primera etapa es que todo tipo de conocimiento o habilidad siempre se incorpora al repertorio de una persona de manera declarativa (J. R. Anderson, 1982, p. 375, 1983, p. 34). Se sostiene que esto forma parte de un mecanismo de adaptación del sistema. Sería peligroso incorporar conocimiento procedimental en primera instancia. Como se ha dicho, este tipo de conocimiento tiene influencia sobre el comportamiento, por lo que es necesario evitar la incorporación de producciones que podrían resultar riesgosas para el sistema (J. R. Anderson, 1983, p. 216). En cambio, se privilegia la adquisición declarativa del conocimiento que solo podrá influenciar de manera indirecta el comportamiento luego de haber pasado por una serie de procesos de corrección y de refinamiento (J. R. Anderson, 1982, p. 389). En esto consisten las dos etapas siguientes.

La segunda fase corresponde al proceso *de compilación*[276] *del conocimiento* ([*knowledge compilation*] J. R. Anderson, 1982, p. 370) o *estadio asociativo* ([associative stage] J. R. Anderson, 2015, p. 212). En ella, tiene lugar el proceso gradual que traduce el conocimiento declarativo en uno de tipo procedimental. Por medio de la experimentación del comportamiento que se está adquiriendo —ensayos y tanteos—, se detectan y eliminan los errores potenciales presentes en el conocimiento declarativo (Alonso Aparicio, 2014, p. 22) y se comienza a prescindir de este. Dos mecanismos intervienen en este proceso: la procedimentalización (*proceduralization*) y la composición. La procedimentalización reemplaza la aplicación interpretativa del conocimiento declarativo por producciones que controlan el comportamiento de manera directa (J. R. Anderson, 1983, p. 34).[277] Esto reduce la carga de la memoria de trabajo, ya que, de cierta manera, se automatiza el comportamiento al prescindir de la información declarativa (J. R. Anderson, 1982, p. 383). En otras palabras, «proceduralization eliminates the need to hold long-term memory

[276] Se emplea el término *compilación* en un sentido metafórico en relación con la informática. Como indica el DRAE, *compilar* significa «[c]onvertir un programa en lenguaje máquina a partir de otro programa de computadora escrito en otro lenguaje». En el caso de la fase de compilación propuesta por J. R. Anderson, se trata de la *conversión* o de la *traducción* de conocimiento declarativo en conocimiento procedimental.

[277] La traducción del conocimiento declarativo en uno de tipo procedimental no siempre reemplaza completamente el primero por el segundo: «[s]ometimes, the two forms of knowledge can coexist side by side, as when we can speak a foreign language fluently and still remember many rules of grammar» [a veces, las dos formas de conocimiento pueden coexistir una al lado de la otra, como cuando podemos hablar un idioma extranjero con fluidez y seguir recordando muchas reglas de gramática (J. R. Anderson, 2015, p. 212).

information in working memory» (op. cit., p. 384).[278] La composición, por su parte, implica la creación de «macroproducciones» ([macroproductions] J. R. Anderson, 1982, p. 383), esto es, la condensación en una única producción de varias acciones que generalmente se suceden para resolver un problema. Los diferentes pasos en la ejecución de esta macroproducción se conciben de manera unitaria, por lo que se incrementa la velocidad en el comportamiento.

La tercera fase es la que se denomina *estadio autónomo* ([*autonomous stage*] J. R. Anderson, 2015, p. 212), *estadio procedimental* ([*procedural stage*] J. R. Anderson, 1983, p. 370) o proceso de *afinamiento* ([*tuning*] J. R. Anderson, 1982, p. 390). En ella, se automatiza y agiliza todavía más la habilidad que se está adquiriendo. Intervienen tres mecanismos generales —y comunes a todo tipo de habilidad—: la generalización, la discriminación y la consolidación (*strengthening*). La generalización consiste en dar un mayor alcance de aplicabilidad a ciertas reglas de producción: se abstraen similitudes entre diferentes instancias y se interpreta que una misma regla puede aplicarse en todas ellas. En cambio, la discriminación funciona de manera inversa. Por medio de la comparación entre los casos de aplicación exitosa y fallida de las reglas de producción, se logra restringir el alcance de ciertos comportamientos a las circunstancias apropiadas. Por último, la consolidación se pone en marcha para corregir los posibles errores surgidos a partir de la generalización —la sobregeneralización— o de la discriminación —reglas tan restringidas que se vuelven inútiles— (J. R. Anderson, 1982, p. 394). Se trata de un proceso largo, fundamentado en la práctica reiterada (Alonso Aparicio, 2014, p. 22), durante el cual «better rules are strengthened and poorer rules weakened» (J. R. Anderson, 1982, p. 390).

A modo de resumen, puede decirse que el proceso de adquisición de habilidades cognitivas

> starts out as the interpretive application of declarative knowledge; this becomes compiled into a procedural form, and this procedural form undergoes a process of continual refinement of conditions and raw increase in speed (J. R. Anderson, 1982, p. 403).[279]

Tanto los trabajos de Gagné como los de J. R. Anderson que se han presentado en esta sección, proponen herramientas teóricas para responder a una de las preguntas que

[278] [la procedimentalización elimina la necesidad de mantener en la memoria de trabajo información proveniente de la memoria a largo plazo]
[279] [comienza como la aplicación interpretativa del conocimiento declarativo; esto se convierte en una forma procedimental, y esta forma procedimental experimenta un proceso de refinamiento continuo de las condiciones y un aumento de la velocidad bruta]

pueden surgir a la hora de planificar la enseñanza: ¿qué enseñar? Como se ha visto, para determinar los objetivos es imprescindible diferenciar el tipo resultado al que se apunta —así como las capacidades subyacentes—, ya que esto tendrá repercusiones en lo que se denominan las condiciones internas y externas del aprendizaje. Además, es necesario tomar en cuenta que, desde ciertos puntos de vista como el de la ACT, el conocimiento declarativo es una vía de acceso en la adquisición de habilidades, por lo que debe ser incorporado como uno de los objetivos de la enseñanza. De cierta manera, esta última propuesta implica llevar a cabo lo que se denomina una enseñanza explícita que, como se verá más adelante (§5.1.1), no está exenta de críticas. Igualmente, en la próxima sección se muestra que el lugar que se le otorga al conocimiento explícito no es el mismo según el método que se adopte para enseñar.

5.2.2 Enfoques y métodos: un breve recorrido conceptual

La segunda pregunta que puede plantearse en el momento de realizar una planificación corresponde a la manera en que se realizará la enseñanza. En este sentido, el primer reflejo de un/a profesor/a podrá ser volver la mirada hacia los diferentes métodos o enfoques[280] que se preconizan en su contexto próximo. Las posibilidades son numerosas, ya que la reflexión acerca de la enseñanza de las segundas lenguas no se realizó de manera independiente respecto de disciplinas como la psicología, la lingüística o incluso la psicolingüística. Los enfoques teóricos surgidos de estas últimas disciplinas influenciaron y fueron influenciados por la teoría y la práctica de la enseñanza en una relación de recíproca. Sin embargo, existen ciertos métodos o enfoques que han tenido mayor influencia.

La literatura especializada concuerda en afirmar que el llamado método tradicional o de gramática-traducción fue uno de los primeros en ser adoptado para la enseñanza de las segundas lenguas (Hernández Reinoso, 2000, p. 142; Martín, 2009, p. 14; Puren, 1988, pp.

[280] Se establece aquí una distinción entre métodos y enfoques en la enseñanza de segundas lenguas. Los métodos corresponden a determinados procedimientos y principios sistemáticos destinados a suscitar el aprendizaje (cf. Puren, 1988, p. 16; Richards & Schmidt, 2010, p. 363). En cambio, un enfoque consiste en el conjunto de teorías y principios que fundamentan un tipo de práctica de enseñanza (Richards & Schmidt, 2010, p. 30). La relación existente entre enfoque, método y técnica de enseñanza se explicita como sigue: «Different theories about the nature of language and how languages are learned (the approach) imply different ways of teaching language (the method), and different methods make use of different kinds of classroom activity (the technique)» [Las diferentes teorías sobre la naturaleza del lenguaje y sobre cómo se aprenden los idiomas (el enfoque) implican diferentes formas de enseñar el lenguaje (el método), y los diferentes métodos hacen uso de diversos tipos de actividades en el aula (la técnica)] (op. cit., p. 30).

21-89). Inicialmente empleado en el caso de las llamadas lenguas clásicas, como el griego y, sobre todo el latín, este método se utilizó igualmente para las lenguas modernas, como el español o el francés, a partir de finales del siglo XIX (Puren, 1988, p. 33).[281] Concretamente, los aprendientes eran expuestos a reglas explícitas de gramática y a listas de vocabulario de la segunda lengua. La actividad por excelencia consistía en la realización de traducciones de frases o textos literarios para lo que era necesario una comprensión fina de la morfosintaxis de la frase y una consulta intensa del diccionario. Tanto estas frases/textos como las listas de vocabulario eran objeto de un aprendizaje memorístico. La interacción entre profesor/a y alumno/a se fundamentaba en una relación asimétrica en la que este/a último/a recibía de manera pasiva el conocimiento que se le transmitía.

En respuesta a esta situación, surgió a principios del siglo XX el método directo. Se retiene, en general, este último adjetivo (*directo*) para subrayar que la enseñanza debía provocar un acceso inmediato a: (i) el léxico de la L2, sin necesidad de recurrir a la traducción en la L1 (Hernández Reinoso, 2000, p. 143); (ii) la gramática de la L2, prescindiendo de la presentación de reglas explícitas; (iii) la expresión oral, sin presuponer un estudio de la lengua escrita (Puren, 1988, p. 95); (iv) la comprensión global de textos, sin pasar por la decodificación de palabras aisladas (op. cit., p. 128). En este orden de ideas, por medio de dibujos, mímica o simple ostensión directa el/la profesor/a mostrará los referentes del léxico que intenta enseñar, siguiendo el postulado de que la L2 se aprende de la misma manera que la L1.

Esta concepción de la enseñanza tuvo influencia en la aparición del método audiolingual, surgido a finales de los años ‘50 en Estados Unidos. En respuesta a una situación geopolítica particular, en este país reinaba una clara intención por promover la enseñanza de segundas lenguas: se financió generosamente la investigación, la creación de materiales y la formación de profesores (Zanón, 2007, p. 3). Este método, dado el contexto geográfico y epistemológico en el que surge, se relaciona fundamentalmente con dos aproximaciones teóricas: por un lado, la corriente conductista —en psicología— y, por el otro, el distribucionalismo —en lingüística—.

Desde el punto de vista del conductismo —más precisamente del enfoque defendido, entre otros, por Skinner—, la lengua es un comportamiento, es decir, un

[281] La evolución histórica de los diferentes métodos no fue la misma en todos los contextos; existen diferencias entre los diferentes países europeos y entre estos y los países americanos, por ejemplo. Las fechas que se citan en el presente capítulo son indicativas y hacen referencia, salvo indicación contraria, a la situación en Europa.

conjunto de conductas adaptadas a un contexto (Crahay, 2010, p. 134). Por ende, su enseñanza implicará aumentar la probabilidad de aparición de respuestas adecuadas, por medio de la gestión de los estímulos y refuerzos (recompensas) ambientales (Gaonac'h, 1991, p. 21). En resumen, el aprendizaje consistía en la formación de hábitos (Larsen-Freeman, 2000, p. 43), surgidos de un proceso de condicionamiento. Más concretamente en el caso del método audiolingual, poder reforzar los comportamientos correctos implica que el aprendiente se encuentre realmente en situaciones de producción. Por eso, se incitó a usar, de manera efectiva, la lengua (sobre todo oral) en situaciones lo más cercanas posible a las reales. En este sentido, la repetición de diálogos fue una de las actividades privilegiadas. Además, para evitar la consolidación de hábitos incorrectos se vuelve necesario desterrar todo riesgo de surgimiento de errores. Con este objetivo, el profesor pondrá en marcha tanto una gradación de los contenidos gramaticales adaptada a los aprendientes, como un análisis contrastivo[282] entre la L1 y la L2 para determinar las posibles fuentes de error (Puren, 1988, pp. 303-304).

La visión mecanicista (antimentalista) de la lengua defendida por el enfoque conductista también se encuentra presente en el distribucionalismo. Representada esencialmente por Bloomfield, esta última aproximación teórica postula que la organización secuencial de los segmentos lingüísticos no es arbitraria, sino que «chaque élément se rencontre dans certaines positions particulières par rapport aux autres» (Dubois et al., 2002, p. 454).[283] Cada palabra, por ejemplo, se relaciona con otras del mismo tipo susceptibles de ocupar la misma posición dentro de la estructura sintáctica —una relación paradigmática—. Al mismo tiempo, se establece una relación con el resto de los elementos presentes en la cadena hablada —una relación sintagmática—. Estos dos niveles se toman en cuenta en la creación de actividades para los aprendientes de segundas lenguas (Puren, 1988, pp. 299-300). Por ejemplo, a nivel sintagmático se propondrá realizar transformaciones de frases: de voz activa a pasiva, de frase negativa a afirmativa, o unir dos frases en una (de coordinación a subordinación). A nivel paradigmático, se invitará a

[282] En los años '50 y '60, la enseñanza de segundas lenguas se fundamentó, en muchos casos, en el *análisis contrastivo* entre la L1 y la L2. Este enfoque, relacionado con investigadores como Lado y Fries, postulaba que los errores eran «largely the result of interference from the learner's first language (L1) and that this fact needed to be taken into account in designing teaching materials» [principalmente el resultado de la interferencia de la primera lengua del alumno (L1) y que este hecho debe tenerse en cuenta al diseñar los materiales de enseñanza] (R. Ellis & Shintani, 2014, p. 60). La diferencias estructurales entre las dos lenguas consideradas, L1 y L2, serían el origen de una transferencia negativa de la primera sobre la segunda, lo que daría como resultado el surgimiento de errores. En cambio, las estructuras compartidas por ambas lenguas serían más fáciles de aprender a causa de una transferencia positiva.

[283] [cada elemento se encuentra en ciertas posiciones particulares respecto de los otros]

sustituir palabras de una oración por otras del mismo tipo. En este último sentido, la actividad más recurrente consistirá en completar frases con espacios en blanco.

Tanto el modelo conductista como el distribucionalista fueron duramente criticados a partir de los años '60, sobre todo por los defensores de posturas generativistas. Las alternativas que se propusieron no fueron las mismas a ambos lados del Atlántico. En Estados Unidos, se pusieron en marcha diferentes métodos menos trascendentes, agrupados generalmente bajo el término de métodos humanistas: sugestopedia, vía silenciosa, respuesta física total, el método comunitario de la lengua (cf. Larsen-Freeman, 2000, pp. 53-120). También se dio lugar al llamado enfoque natural, fundamentado en las hipótesis innatistas de Krashen (§5.1.1). En cambio, en Europa, en los años '60 comenzaron a asentarse las bases del enfoque comunicativo.

Según Zanón (2007, p. 16), el enfoque comunicativo se nutre de varias fuentes teóricas interrelacionadas entre las que se encuentran: (i) la etnografía de la comunicación de Hymes y Gumperz, que centra la atención en el estudio del lenguaje como actividad social enmarcada por una cultura, (ii) la teoría de los actos de habla de Searle y el funcionalismo de Halliday, que describen los efectos y las funciones de los actos lingüísticos en cada contexto de comunicación determinado, (iii) el trabajo de Vigotsky quien subraya la importancia del intercambio comunicativo en la adquisición de la lengua, esto es, el rol fundamental de los intercambios sociales. Como resultado de estas influencias, la enseñanza de lenguas extranjeras redefinió sus objetivos. En lugar de buscar desarrollar únicamente los conocimientos lingüísticos (léxicos, sintácticos y fonéticos) se concentraron los esfuerzos en la llamada competencia comunicativa.[284] Según Canale (1983), esta última corresponde al conocimiento y a la habilidad de emplear este conocimiento que subyacen, de manera sistemática y necesaria, en un intercambio comunicativo real. Implica cuatro componentes o competencias: gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica.[285] La primera (gramatical) se relaciona con el

[284] Como indica Gaonac'h (1991, p. 175), en el método audiolingual también se tomaba en cuenta un uso comunicativo de la lengua. Sin embargo, en este caso, se daba primacía a la influencia determinante (o, incluso, *determinista*) del contexto de comunicación: las actividades del locutor están reguladas por la serie de refuerzos a los que se ve expuesto a raíz de sus comportamientos.

[285] Como se ha dicho, se presenta aquí una definición de competencia comunicativa basada en el trabajo de Canale (1983), ya que fue una de las más trascendentes en el ámbito de la enseñanza de L2. Por supuesto, existen otras posturas más o menos similares. Por ejemplo, en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* ([en adelante, MCERL] Consejo de Europa, 2002), la competencia comunicativa se compone de las competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas. De manera general, es posible establecer un paralelismo entre esta última propuesta y la de Canale: la competencia lingüística (del MCERL) corresponde a la competencia gramatical; y las sociolingüísticas y pragmáticas (MCERL), a la sociolingüística y discursiva, si bien la delimitación entre ambas no es la misma

Valdez, Cristian. Las cópulas ser y estar a la luz de enfoques lingüísticos recientes y de la investigación en la enseñanza de segundas lenguas - 2018

código lingüístico y atañe a cuestiones como el léxico, la morfología, la pronunciación, la ortografía, la sintaxis y la semántica. La competencia sociolingüística corresponde a la adecuación en el uso de la lengua, según determinados factores contextuales como las normas socioculturales, la finalidad de la interacción (la función comunicativa) y la situación de los participantes. La competencia discursiva, por su parte, está relacionada con la coherencia y la cohesión como características de un texto (oral o escrito) que, de acuerdo con el género textual al que pertenece, se encuentra bien construido. Por último, la competencia estratégica se vincula con la posibilidad de compensar fallos en la comunicación debido a limitaciones momentáneas en el acto comunicativo (por ej. la incapacidad para recordar una idea) o a una insuficiencia en el resto de las competencias (p. ej., no saber cómo construir correctamente un tipo de frase).

Concretamente en el aula de L2, el enfoque comunicativo se tradujo en una serie de cambios cuya base común implicó que todo lo que se realizaba correspondía a una intención comunicativa (Larsen-Freeman, 2000, p. 129). En otras palabras, la lengua dejó de ser simplemente objeto de estudio y pasó a ser considerada como una herramienta de comunicación. Así, tanto las actividades (p. ej., juegos de roles) y los recursos (uso de materiales auténticos) como la actitud del/de la profesor/a invitaban a los aprendientes a expresarse en la segunda lengua. En este contexto, los errores dejan de ser vistos como algo indeseable y son aceptados como una etapa necesaria del proceso de aprendizaje.

En el seno del enfoque comunicativo, se puso en práctica igualmente una enseñanza basada en tareas (*task-based*). A lo largo de los años, el término mismo de *tarea* ha sido objeto de numerosas descripciones teórico-prácticas que, si bien han contribuido a difundir las características básicas de este concepto, también han creado cierta confusión en cuanto a su alcance.[286] De hecho, en algunos casos podría pensarse que «almost anything related to educational activity can now be called a 'task'» (Van den Branden, 2006, p. 3).[287] Quizás pueda explicarse esta situación si se toma en cuenta el alto grado de generalidad presente en la definición de *tarea* de Long (1985, p. 85), una de las que más trascendencia ha tenido:

---

en cada caso. La diferencia mayor radica en la inclusión de la competencia estratégica dentro de la competencia comunicativa en la propuesta de Canale. En cambio, en el MCERL (2002, pp. 60-87), si bien se da mucha importancia a las estrategias comunicativas, no se las incorpora de manera explícita dentro de la competencia comunicativa.

[286] Para un análisis crítico de las diferentes definiciones de *tarea* puede consultarse el trabajo de Van den Branden (2006) y las referencias que ahí se citan.

[287] [casi todo lo que se relaciona con la actividad educativa ahora se puede llamar una 'tarea']

> I define it [a task] as a piece of work undertaken for oneself or for others, freely or for some reward. Thus, examples of tasks include painting a fence, dressing a child, filling out a form, buying a pair of shoes […]. In other words, by "task" is meant the hundred and one things people do in everyday life at work, at play, and in between.[288]

Una caracterización más desarrollada es la que proponen Estaire y Zanón (1990, p. 63), para quienes una *tarea*: (a) refleja procesos de comunicación de la vida real, (b) corresponde a la unidad de actividad en el aula, (c) tiene como objetivo el aprendizaje de la lengua, (d) se caracteriza por un objetivo, una estructura y una secuencia de trabajo, (d) busca suscitar la manipulación de información y/o de significados.

El criterio (b) de esta definición corresponde a una de las principales características de la enseñanza basada en tareas: estas últimas se vuelven una «unidad de diseño de la actividad didáctica» (Estaire & Zanón, 1990, p. 57). Esta concepción, que también se encuentra presente en el trabajo de Long (1985, p. 89), implica la (re)definición de los objetivos, los métodos, los contenidos y la evaluación en función de la/s tarea/s que se espera llevar a cabo. En otras palabras, se difuminan las fronteras entre el programa (lo que busca enseñarse) y el método (la manera de enseñar) (Van den Branden, 2006, p. 6).

Las tareas organizan la actividad didáctica y esto se manifiesta en la diversidad de roles que pueden cumplir, entre los que se distinguen, por lo menos, dos tipos. Por un lado, se encuentran las *tareas de comunicación* (Estaire & Zanón, 1990, p. 63) o *tareas-tipo* ([*task types*] Long, 1985, p. 92) que corresponden a categorías generales que agrupan subtipos de tareas. Por ejemplo, es el caso de la tarea de comunicación *comprar* (*algo*) que comprende otras tareas como *comprar ropa*, *comprar comida*, *comprar un billete de tren*. Por otro lado, se diferencian las *tareas posibilitadoras* (Estaire & Zanón, 1990, p. 63) o *tareas pedagógicas* ([*pedagogical tasks*] Long, 1985, p. 92) que consisten en todas las actividades intermedias que tienen como objetivo suscitar el dominio de los contenidos necesarios para realizar las tareas de comunicación.

Una distinción similar es la que se ha establecido más recientemente entre macrotareas y microtareas (Guichon, 2006; Narcy-Combes, 2005). Las primeras tienen como objetivo poner a los aprendientes en condiciones de comunicación lo más realistas posible. En cambio, la microtarea se centra en diferentes aspectos lingüísticos, pragmáticos

[288] [La defino [una tarea] como un trabajo realizado para uno mismo o para otros, libremente o para obtener alguna recompensa. Por lo tanto, algunos ejemplos de tareas incluyen pintar una cerca, vestir a un niño, completar un formulario, comprar un par de zapatos [...]. En otras palabras, se entiende por "tarea" las mil y una cosas que las personas hacen en la vida cotidiana en el trabajo, durante los momentos de ocio y entre ambas situaciones]

o socioculturales propios de la L2 que serán solicitados luego en la puesta en marcha de la macrotarea. Por esto, se sostiene que

> [l]a principale distinction entre micro-tâche et macro-tâche réside traditionnellement dans ce que l'une attire l'attention de l'apprenant sur la forme (*form-focused language use*) tandis que l'autre porte davantage sur le sens (*meaning-focused language use*) (Guichon, 2006, p. 80).[289]

Como puede verse, si bien la enseñanza basada en tareas se fundamenta en un enfoque comunicativo, no se excluye completamente la atención a la forma (§5.1.2). De hecho, desde ciertas perspectivas, este tipo de enseñanza se caracteriza por la importancia crucial que se le otorga a las relaciones forma-significado (cf. Van den Branden, 2006, p. 9).[290]

El enfoque comunicativo y la enseñanza basada en tareas fueron reevaluados por diferentes autores de cara a la publicación del *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* ([en adelante MCERL] Consejo de Europa, 2002).[291] En este documento se preconiza lo que se ha denominado un *enfoque orientado a la acción*:

> El enfoque aquí adoptado, en sentido general, se centra en la acción en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto (Consejo de Europa, 2002, p. 8).

Se pueden encontrar algunas divergencias entre el enfoque orientado a la acción (presentado en este cita) y el enfoque comunicativo (descrito más arriba) (Puren, 2006a, p. 37):

a) el enfoque comunicativo se fundamenta en la creación de actividades de simulación, en las que los aprendientes de manera más o menos artificial imitan situaciones de comunicación «real» que se dan en la sociedad. En cambio, en el MCERL, aunque se establece una distinción clara entre

[289] [la distinción principal entre microtarea y macrotarea reside tradicionalmente en el hecho de que una atrae la atención del alumno hacia la forma (*form-focused language use*) mientras que la otra se enfoca más en el significado (*meaning-focused language use*)]

[290] No es el caso de la propuesta de Nunan (1989) para quien las tareas se definen principalmente por la atención que se pone en el significado que se está transmitiendo.

[291] En el presente trabajo, se hará referencia a la versión traducida en español del MCERL, publicada en el año 2002. Las versiones originales (en francés e inglés) fueron publicadas en 2001.

usuarios y alumnos, se los considera a ambos como agentes sociales. Esto implica que tanto uno como otro participan en intercambios reales o, lo que es lo mismo, que la comunicación que se da en el aula también es auténtica;

b) según el MCERL, las tareas no solo son de tipo lingüístico —como en el enfoque comunicativo—;

c) el enfoque comunicativo se fundamenta en la realización de actos de habla que, de alguna manera, tienen una influencia sobre el otro: presentarse, preguntar, informar, etc. Se pone en marcha un *actuar sobre el otro por medio de la lengua* ([*agir sur l'autre par la langue*] Puren, 2006a, p. 37). En cambio, el enfoque orientado a la acción tiene como objetivo desarrollar acciones en las que los actos de habla están al servicio de objetivos sociales, es decir, se basa en un *actuar con el otro* ([*agir avec l'autre*] op. cit., p. 37]. Por ejemplo, ciertos actos de habla como invitar, informar serán realizados en el marco de una acción social como organizar una fiesta. En resumen, entre el enfoque comunicativo y el enfoque orientado a la acción se da «un paso del concepto de "acto de habla" al de "acción social"» (Puren, 2004, p. 36).

El enfoque orientado a la acción insta a considerar a los aprendientes como «actores sociales» que se implican activamente en su proceso de aprendizaje, en la concepción y realización de acciones cuyo objetivo va más allá de la simple adquisición de conocimientos sobre la lengua (Puren, 2013, p. 5). De manera más general, este enfoque tiende al objetivo último de formar aprendientes capaces de interactuar y de trabajar con personas que hablen diferentes lenguas, en su propio país o en un país diferente (Puren, 2006a, p. 40). Se fundamente entonces en una intención de integración territorial —más precisamente europea—.

De lo dicho en la presente sección, se desprende que existe una gran variedad de enfoques y métodos en la enseñanza de segundas lenguas —incluso si la descripción no ha sido exhaustiva—. Aunque la manera en que se organizó la presentación podría hacer pensar lo contrario, la evolución no fue necesariamente lineal (Gaonac'h, 1991, p. 7), ni homogénea. Sería absurdo pensar que, en un momento determinado, una única manera de enseñar se ponía en marcha en todos los contextos educativos —incluso en un mismo contexto geográfico—. De hecho, se ha propuesto que el eclecticismo metodológico, cuando es controlado e intencional, se adapta de mejor manera a una actividad

multidimensional como es la enseñanza de segundas lenguas (Puren, 2008).[292] En este último sentido, en la presente investigación no se adopta uno y solo uno de los métodos o enfoques presentados. En cambio, las diferentes actividades que se incluyen en la investigación experimental (§7.5) incorporan elementos de varios de ellos. En resumen, para responder a la pregunta *¿cómo enseñar?* no se siguió fielmente uno de los modelos presentados. Para organizar las diferentes actividades y dar coherencia al proceso de enseñanza, se tomaron en cuenta sobre todo los procesos que se presentan en la siguiente sección.

5.2.3 Los eventos de la instrucción

La reflexión acerca de la manera en que se organiza la enseñanza puede llevar al/a la profesor/a a tomar en cuenta una visión global, es decir, a trascender la simple adopción de uno o varios de los métodos presentados en la sección previa. Como se ha dicho, la enseñanza consiste en un conjunto de acciones destinadas a posibilitar el aprendizaje. Por eso, a la hora de describir lo que podría ser una enseñanza «ideal», conviene tomar en cuent igualmente los conocimientos científicos acerca de los procesos de aprendizaje (Gagné et al., 1992, p. 186 [cursivas en el original]). En otras palabras, para determinar cómo llevar a cabo una actividad de enseñanza, es posible tomar como referencia (la secuencia de) los procesos implicados en el aprendizaje.

Existen varias posibilidades para establecer tal paralelo. Una de ellas consiste en organizar la intervención didáctica tomando como punto de referencia el proceso de adquisición de habilidades cognitivas, descrito por la ACT y que se presentó más arriba (§5.2.1). Otra propuesta es la que se desarrolla en la obra de Gagné (§5.2.1) quien define una serie de eventos de instrucción (*instructional events*) o eventos externos (*external events*) a partir de la consideración de lo que denomina *fases del aprendizaje* que se relacionan, a su vez, con procesos internos al aprendiente. Desde la perspectiva del autor, un *acto de aprendizaje* ([*learning act*] Gagné, 1975, p. 26) se organiza en 8 fases que

[292] De manera quizás un poco más radical —aunque no por eso menos justificada—, también se ha propuesto dejar de lado por completo la idea de que es necesario adoptar un método: es lo que se denomina una perspectiva de «postmétodo» (Kumaravadivelu, 1994, 2003). Esta postura presupone dar más autonomía al docente quien, más que aplicar simplemente un método prescrito externamente, lleva a cabo la enseñanza de manera responsable, según tres parámetros: (i) la particularidad, es decir, la consideración holística del contexto de enseñanza, (ii) la practicidad, que concierne sobre todo la abolición de la oposición teoría vs. práctica, en el sentido en que los docentes pueden desarrollar igualmente una teorización de la enseñanza, (iii) y la posibilidad, esto es, la importancia de tomar en cuenta la identidad individual y sociopolítica de los participantes en el proceso educativo.

deben tomarse en cuenta al planificar/realizar una intervención didáctica: la motivación, la comprensión, la adquisición, la retención, la rememoración, la generalización, el desempeño y la retroalimentación.

En la primera fase, denominada *motivación*, el objetivo consiste en generar la motivación, el interés necesario para que los estudiantes se comprometan en un acto de aprendizaje. En este sentido, se trata de una fase preparatoria ([*preparatory phase*] Gagné, 1975, p. 31). En el caso de que los aprendientes no estén motivados de antemano, es posible apelar al proceso interno de la *expectativa*, esto es, mostrar lo que el aprendiente obtendrá una vez que el aprendizaje se haya completado. En este orden de ideas, el evento externo más lógico será comunicar los objetivos del aprendizaje[293] e, incluso, proponer una ilustración de lo que será posible realizar una vez que el objetivo haya sido alcanzado.

La segunda fase, la *comprensión*, implica el contacto del aprendiente con los estímulos (la información proveniente del contexto) que deberán ser procesados para seleccionar las partes que son relevantes para el aprendizaje. Se presupone entonces la puesta en marcha de procesos atencionales que determinan qué aspectos del *input* son percibidos (Gagné, 1975, p. 33 [cursivas en el original]). En este contexto, el/la profesor/a debe influenciar o guiar tanto la *atención* como la *percepción selectiva*. En el primer caso, se trata tanto de provocar cambios en los estímulos que se propone al aprendiente (en la voz, en los movimientos, etc.) como de presentar el material donde se encuentra la información (Gagné et al., 1992, p. 190). En el segundo caso, se emplean indicaciones verbales para guiar la selección de la información relevante.

La tercera fase, la *adquisición*, corresponde al momento clave en el que se genera el *acontecimiento esencial del aprendizaje* ([*essential incident of learning*] Gagné, 1975, p. 26), es decir, la incorporación de nueva información en la memoria a corto plazo. En este sentido, la información proveniente del contexto «puede simplificarse, regularizarse, grabarse de una forma verbal o mental por medio de imágenes que no corresponden frecuentemente a la percepción inicial» (A. Duffé Montalván, 2017, p. 181). Este proceso de codificación y almacenamiento puede ser guiado externamente por medio de sugerencias en cuanto al uso de ciertos procedimientos de codificación: por ejemplo, recurrir a imágenes.

[293] En otra de sus obras, el autor señala que la comunicación del objetivo de la enseñanza permite activar, en el aprendiente, un proceso de control ejecutivo (*executive control processes*) que corresponde a seleccionar y a activar determinadas estrategias cognitivas (Gagné et al., 1992, p. 189).

La cuarta fase, la *retención*, implica el almacenamiento de la información contextual (modificada durante el proceso de la codificación) en la memoria a largo plazo. Según el autor, es la fase respecto de la cual se tiene la menor cantidad de datos —por lo menos en el momento de publicación de su obra— (Gagné, 1975, p. 37). Por esto, no es tarea fácil proponer un evento particular de la instrucción.

La quinta fase, la *rememoración*, se relaciona con el proceso interno de la *recuperación*. Para poder considerar que se ha producido un aprendizaje, es necesario que la nueva información o comportamiento pueda ser recuperado para servir de base a una acción diferente. Desde el punto de vista de los eventos de la enseñanza, se puede guiar este proceso por medio de indicaciones, tales como preguntas sobre los conocimientos previos o la incitación a establecer estrategias de rememoración.

La sexta fase, denominada *generalización*, se fundamenta en el proceso de transferencia, definido como «the recall of what has been learned and its application to new and different contexts» (Gagné, 1975, p. 40).[294] En este sentido, de manera externa, se deberá proponer la mayor cantidad de situaciones diferentes, en las que se incite a rememorar información para aplicarla a nuevos contextos.

Durante la séptima fase, el *desempeño*, el aprendiente será capaz de demostrar lo que ha aprendido. Con el fin de verificar si el aprendizaje ha tenido lugar realmente, el docente puede poner en marcha diferentes situaciones en las que se solicite el aprendizaje en cuestión.

Por último, durante la octava etapa, la *retroalimentación*, el aprendiente percibe que ha logrado alcanzar el objetivo, lo que puede generar una respuesta de su entorno. Es lo que se considera como un proceso de *refuerzo* que influye en el aprendizaje humano porque «the expectancy established during the motivational phase of learning is now confirmed during the feedback phase» (Gagné, 1975, p. 43).[295]

En la Tabla 24 se resume la propuesta de Gagné que acaba de presentarse.

---

[294] [la evocación de lo aprendido y su aplicación a contextos nuevos y diferentes]
Como lo indica Meirieu (2007, pp. 202-203), el concepto de transferencia puede concebirse de tres maneras, según diferentes niveles de complejidad. En el primer nivel, se trata de la posibilidad de emplear un conocimiento, una competencia o una habilidad correspondientes a una situación en un nuevo contexto que posee similitudes. El segundo nivel, la transferencia implica establecer relaciones entre dominios diferentes: entre dos disciplinas distintas, entre el aprendizaje teórico y la puesta en práctica, entre los conocimientos escolares y la vida social del individuo (op. cit., p. 202). Por último, en el tercer nivel, la transferencia implica integrar conocimientos descontextualizados al proceso de constitución en cuanto sujeto responsable (ibíd., p. 203).

[295] [la expectativa que se generó durante la fase de motivación del aprendizaje ahora se confirma durante la fase de retroalimentación]

Fase de aprendizaje	Proceso interno	Evento externo
Motivación	Expectativa	1.Comunicar el objetivo 2. Ilustrar el objetivo por medio de una demostración
Comprensión	Atención Percepción selectiva	1. Modificar los estímulos para atraer la atención 2. Proponer indicaciones adicionales para dirigir la percepción
Adquisición	Codificación Acceso al almacenamiento	1. Sugerir maneras para codificar la información (p. ej., esquemas o imágenes)
Retención	Almacenamiento	Desconocido
Rememoración	Recuperación	1. Sugerir estrategias para la recuperación 2. Guiar la recuperación
Generalización	Transferencia	1. Variar los contextos de recuperación y aplicación de los aprendizajes
Desempeño	Respuesta	1. Presentar casos en los que se ponga en marcha la capacidad aprendida
Retroalimentación	Refuerzo	1. Proveer retroalimentación por medio de la verificación o comparación con un modelo

Tabla 24. Procesos de aprendizaje e influencia de los eventos externos (adaptado de Gagné, 1975, p. 45)

Esta propuesta ha sido aplicada a la enseñanza de las segundas lenguas por Duffé Montalván quien, ya sea organiza sus estrategias didácticas tomando en cuenta las ocho fases del aprendizaje (A. Duffé Montalván, 2003, 2010, 2017), ya sea realiza una simplificación del acto de aprendizaje en tres fases (A. Duffé Montalván, 2009, 2014).

En este último caso, la investigadora no ignora la existencia de las ocho fases, sino que subraya el hecho de que muchos de los procesos «se efectúan simultáneamente en la práctica y son difíciles de separarlos en las acciones didácticas» (A. Duffé Montalván, 2014, p. 9). La manera en que la autora agrupa las diferentes etapas puede verse en la Tabla 25. Se añaden, además, otros autores cuya concepción del aprendizaje permite establecer una relación con las ideas expuestas.

<table>
<tr><td>Gagné (1975)</td><td>Duffé Montalván (2009, 2014)</td><td>Schunk (2012)</td><td>Tardif (1997)</td><td>Meirieu (2010)[296]</td></tr>
<tr><td>Expectativa</td><td rowspan="2">Motivación/ expectativa</td><td>Preparación</td><td rowspan="2">Preparación de la enseñanza</td><td>Descubrimiento</td></tr>
<tr><td>Atención
Percepción selectiva</td><td rowspan="5">Adquisición y desempeño</td><td rowspan="5">Integración/ comprensión</td></tr>
<tr><td>Codificación
Acceso al almacenamiento</td><td rowspan="3">Comprensión/ codificación</td><td rowspan="3">Presentación del contenido</td></tr>
<tr><td>Almacenamiento</td></tr>
<tr><td>Recuperación</td></tr>
<tr><td>Transferencia</td><td rowspan="2">Generalización/ transferencia</td><td rowspan="2">Transferencia</td><td rowspan="2">Aplicación y transferencia</td><td rowspan="2">Transferencia o evaluación</td></tr>
<tr><td>Respuesta</td></tr>
</table>

Tabla 25. Comparación de la terminología sobre las etapas de la enseñanza/aprendizaje

En la primera columna de la Tabla 25 —a la izquierda—, se reproducen los procesos internos descritos por Gagné que fueron analizados en la presente sección. Las dos columnas siguientes corresponden a autores que, basándose explícitamente en los trabajos del psicopedagogo norteamericano, describen tres macrofases que abarcan los ocho procesos iniciales. La diferencia consiste en que mientras Duffé Montalván (2009, 2014) incluye la expectativa, la atención y la percepción selectiva en la primera fase (la motivación), Schunk (2012) considera que solamente la expectativa forma parte de la etapa inicial de preparación.

Las columnas restantes corresponden a dos autores que, para describir explícita o implícitamente su concepción de las fases de la enseñanza, no se basan de manera específica en los trabajos de Gagné.[297] Sin embargo, puede establecerse fácilmente un paralelismo con el resto de los trabajos presentados en la Tabla 25. De hecho, en cuanto al

[296] El modelo tripartito al que se hace referencia fue inferido a partir de la presentación de las secuencias de aprendizaje que realiza Meirieu (2010, pp. 107-186).

[297] Tardif (1997, p. 324) indica claramente que, en la descripción de las etapas de lo que se denomina *enseñanza estratégica*, él se basa en los trabajos de Jones. Sin embargo, la influencia de Gagné se puede rastrear en su obra al constatar que, en numerosas secciones, se fundamenta en el trabajo del psicopedagogo norteamericano. Sucede algo similar en el trabajo de Meirieu (2010). Este último organiza la descripción de diferentes secuencias didácticas, teniendo en cuenta, en muchos casos, las tres fases presentadas. Si bien en este caso no se citan referencias precisas, con toda certitud el autor conoce el trabajo de Gagné, ya que en otros estudios manifiesta una opinión positiva acerca de este último (cf. Meirieu, 2007, p. 90).

alcance de la primera etapa, puede verse que la organización propuesta por Tardif es similar a la de Duffé Montalván, y la de Meirieu puede relacionarse con la de Schunk.

Más allá de las divergencias, se verifica que, en todos los casos, se propone una división tripartita que incluye: una etapa preparatoria, una etapa de adquisición y una etapa de transferencia. Esta organización se tuvo en cuenta a la hora de planificar la instrucción llevada a cabo en el marco de la investigación empírica que se presenta más adelante (§7.5).

Valdez, Cristian. Las cópulas ser y estar a la luz de enfoques lingüísticos recientes y de la investigación en la enseñanza de segundas lenguas - 2018

CAPÍTULO 6

Bases de la investigación

Como se ha dicho en el capítulo previo, los procesos de enseñanza y de aprendizaje/adquisición están íntimamente relacionados tanto a nivel conceptual —su definición— como en su realización concreta. Esto es así hasta tal punto que, en la literatura especializada, suele emplearse *adquisición de segundas lenguas* (*second language acquisition*) como hiperónimo de ambos procesos (Doughty & Long, 2003). Sin embargo, en otros casos, el alcance de esta expresión (*adquisición de segundas lenguas*) es más restringido, ya que se la opone claramente a la enseñanza de segundas lenguas (*second language teaching*) (Ågren, 2017; Granger, 2002) o a la didáctica de segundas lenguas (*language pedagogy*) (Véronique, 2005, 2010).[298] Esta diferenciación, más que un simple matiz terminológico, concretiza dos disciplinas distintas.

La adquisición de segundas lenguas es un campo de investigación que focaliza la atención en los aprendientes y en el proceso de aprendizaje, más que en los docentes y en la enseñanza (VanPatten & Benati, 2010, p. 1). Nacida en el seno de la lingüística durante la primera mitad del siglo XX, esta disciplina tuvo como primer objeto de estudio la

[298] Para la traducción de *language pedagogy* por *didáctica de segundas lenguas*, se sigue la propuesta de Véronique (2005, p. 4) quien recurre a tal correspondencia. No se trata de una equivalencia absoluta, ya que la didáctica —en cuanto disciplina— difícilmente podría ser equiparada a la pedagogía. Una de las diferencias consiste en que la primera centra la atención en los contenidos en cuanto objetos de enseñanza/aprendizaje en el marco de materias escolares específicas (Reuter, 2013, p. 65). En cambio, la segunda no se relaciona específicamente con un tipo de contenido particular. En otras palabras, «c'est donc la focalisation sur les contenus et sur leurs relations à l'enseignement et aux apprentissages qui spécifie les didactiques» [por lo tanto, la focalización en los contenidos y su relación con la enseñanza y el aprendizaje es lo que especifica las didácticas] (op. cit., p. 65). Para un análisis de la interrelación entre la didáctica y la pedagogía, véase Duffé Montalván (2010, pp. 37-41).

Valdez, Cristian. Las cópulas ser y estar a la luz de enfoques lingüísticos recientes y de la investigación en la enseñanza de segundas lenguas - 2018

adquisición de la primera lengua para centrarse, más tarde, en las segundas lenguas (Ågren, 2017, p. 90). En todos los casos, se trata de describir los mecanismos y procesos implicados en la apropiación de una lengua, en contexto formal o informal.[299] En este sentido, uno de los mayores aportes de la investigación en la adquisición de segundas lenguas consiste en la descripción y explicación de los itinerarios que, más allá de la singularidad y la variabilidad, suelen seguir los aprendientes de segundas lenguas, lo que se denomina *secuencias de desarrollo* (Véronique, 2005, p. 7, 2017, p. 2).

En cambio, la enseñanza de segundas lenguas es una disciplina cuyo objetivo principal es analizar la/s manera/s de influir sobre el proceso de apropiación de una segunda lengua (Granger, 2002, p. 5). Esta disciplina se encuentra conceptual e históricamente relacionada con la pedagogía y la didáctica, cuyos objetivos también se centran en el estudio de diferentes métodos de enseñanza (Ågren, 2017, p. 90). Estos tres dominios (pedagogía, didáctica y enseñanza) se encuentran íntimamente relacionados. Más arriba, se ha presentado la distinción e interrelación entre pedagogía y didáctica (véase la nota 298). En lo que respecta a la relación entre la enseñanza y la didáctica, se asume frecuentemente que esta última es una disciplina más abarcadora que incluye a la enseñanza dentro de su campo de estudio. Más precisamente, la enseñanza consiste en uno de los componentes de la didáctica: el que relaciona el docente con los aprendientes (Germain, 2000, p. 25). Sin embargo, también se ha propuesto la relación inversa: la enseñanza como concepto general, respecto del cual se definen, entre otros términos, la didáctica (Puren, 1988, p. 19). Esta interacción hace que, en general, se relacione la enseñanza de segundas lenguas con el ámbito de estudio de las ciencias de la educación (cf. Macías Barrés, 2013).[300]

En lo que respecta a los verbos *ser* y *estar* específicamente, se han realizado estudios pertenecientes a las dos disciplinas presentadas. El presente trabajo se inserta más

---

[299] Como se ha dicho, desde ciertas perspectivas, se emplea la expresión *adquisición de segundas lenguas* como hiperónimo de los estudios en adquisición y en enseñanza. Sin embargo, en estos casos, también suele distinguirse los trabajos que se limitan a describir el rol de la instrucción formal. Una propuesta es la de agrupar esta investigación bajo el título de *instructed second language acquisition —adquisición de segundas lenguas por la enseñanza*, si se sigue la traducción que, para el francés, propone Beacco (2010, p. 69)—. En palabras de VanPatten y Benati (2010, p. 6), «instructed SLA focuses on the degree to which external manipulation (e.g. instruction, learner self-directed learning, input manipulation) can affect development in some way» [la adquisición de segundas lenguas por la enseñanza se centra en el grado en que la manipulación externa (p. ej., la instrucción, el aprendizaje autodirigido del alumno, la manipulación del *input*) puede afectar el desarrollo de alguna manera]. Como se verá más adelante, esta definición se relaciona con el ámbito de lo que se denomina en el presente trabajo *enseñanza de segundas lenguas*.

[300] No en todos los trabajos se adopta esta perspectiva. Por ejemplo, para Chiss (2016), en Francia por lo menos, se vincula predominantemente a la enseñanza de segundas lenguas con las ciencias del lenguaje a causa de la influencia original de la denominada lingüística aplicada.

fielmente en el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas, ya que se centra la atención en la manipulación de las condiciones externas del aprendizaje (5.2.1), esto es, la manera en que se puede propiciar el aprendizaje. Sin embargo, no por esto se dejarán de lado los trabajos llevados a cabo dentro del ámbito de la adquisición de segundas lenguas. De hecho, el estado del arte que se presenta a continuación (§6.1) se organiza en dos secciones que corresponden a los campos de estudio presentados. Esta revisión bibliográfica permitirá, a su vez, identificar ciertas preguntas de investigación y las subsiguientes hipótesis (§6.2).

6.1 Estado de la cuestión

6.1.1 Investigación en la adquisición de segundas lenguas

En cuanto a los verbos *ser* y *estar*, los estudios llevados a cabo en el campo de la adquisición de segundas lenguas[301] se centran en el análisis de datos empíricos con el fin de describir el proceso general de adquisición de las cópulas. Según el enfoque teórico y metodológico que se adopta, se distinguen tres líneas de investigación: la descripción de las secuencias o estadios en la adquisición de los verbos, el análisis de la variación en el uso de las cópulas y el tratamiento de amplios corpus de aprendientes. En las secciones siguientes, se describe cada uno de estos ejes de interés.

6.1.1.1 Secuencias/estadios en la adquisición de las cópulas

A mediados de los años ’70 del siglo pasado, la investigación en el campo de la adquisición de segundas lenguas fue testigo de uno de los descubrimientos más destacados (Abrahamsson, 2013, p. 173). Se constató que, independientemente de factores individuales como el estatus socioeconómico, la personalidad o el nivel educativo, los aprendientes de una determinada L2 transitaban un recorrido similar. En otras palabras, se obtuvo evidencia empírica para afirmar que el conocimiento gramatical de los aprendientes es sistemático y se desarrolla siguendo una serie de *estadios transicionales* (Geeslin, 2014, p. 220).

[301] Existen diferencias entre la adquisición de la L1 y de la L2 (Lightbown & Spada, 2013). El presente trabajo tiene como objetivo analizar la enseñanza de las segundas lenguas. Por esto, no se centrará la atención en la adquisición de la primera lengua. Para una revisión crítica de algunos trabajos que investigan las cópulas *ser* y *estar* en el marco de la adquisición de la primera lengua, puede consultarse García Márkina (2013), Holtheuer (2013) y Ponce Romero (2008).

Uno de los exponentes más reconocidos de este tipo de investigación fue Pienemann (1998; 2012), quien estuvo al inicio de lo que se conoce como la teoría de la procesabilidad (*Processability Theory*). Esta teoría defiende, entre otros postulados, que las «[s]tructural options that may be formally possible, will be produced by the language learner only if the necessary processing procedures are available» (Pienemann, 1998, p. 4).[302] En este sentido, la adquisición de una lengua segunda implica la posibilidad de procesar la nueva información, es decir, transformar las estructuras de la L2 en conocimiento procedimental. Esto implica la existencia de una jerarquía entre las diferentes estructuras: algunas de ellas no podrán ser adquiridas mientras las más elementales no hayan sido procesadas. Así, se delimitan diferentes estadios (*stages*) de adquisición. En resumen, «L2 development follows universal stages that are constrained by the processability hierarchy» (Pienemann & Keßler, 2012, p. 231).[303]

La investigación respecto de las diferentes etapas de adquisición de las lenguas segundas puede centrarse tanto en el estudio de las *secuencias de desarrollo* (*developmental sequences*) como en el *orden de adquisición* (*acquisition order*) (Abrahamsson, 2013, p. 173). La diferencia consiste en que

> the acquisition order is the order in which different linguistic forms are acquired in relation to each other, while developmental sequences are the sequences of interlanguage variants through which each of these different linguistic forms approximate targetlike manifestations (op. cit., p. 173).[304]

En el estudio de la adquisición de las cópulas *ser* y *estar* se ha adoptado tanto una como otra perspectiva. Los trabajos de Giacobbe y Lucas (1980, 1982), unos de los primeros en estudiar la adquisición de estos verbos, se focalizan en el análisis de las secuencias de desarrollo. A partir del análisis de un corpus de producciones orales de adultos francófonos,[305] Giacobbe y Lucas (1980) analizan la manera en que se construye el

---

[302] [las opciones estructurales que son formalmente posibles, serán producidas por el aprendiente de lenguas solo si los procedimientos de procesamiento necesarios se encuentran disponibles]
[303] [El desarrollo de la L2 sigue etapas universales que están limitadas por la jerarquía de la procesabilidad]
[304] [el orden de adquisición es el orden en el cual las diferentes formas lingüísticas se adquieren las unas respecto de las otras, mientras que las secuencias de desarrollo son las secuencias de variantes de la interlengua a través de las cuales cada una de estas formas lingüísticas diferentes se aproxima a las manifestaciones de la lengua meta]
[305] El estudio de Giacobbe y Lucas (1980) se basa en un corpus de conversaciones en las que se privilegió la expresión espontánea. En cuanto a los participantes, se trataba de cuatro adultos francófonos que habían estado expuestos a una formación de tipo audiovisual. No se explicita el nivel de dominio del español de estos aprendientes, simplemente se afirma que han seguido un total de 20 horas de instrucción por mes *durante varios años* ([*pendant plusieurs années*] op. cit., p. 26). La muestra, por su parte, fue recogida en algún punto entre las 100 y las 250 horas de formación (op. cit., p. 26). En el caso de tres de los participantes,

sistema de la L2 (español). Los investigadores proponen que el uso de los verbos *ser* y *estar* no corresponde a una selección aleatoria por parte de los aprendientes, sino que es el fruto de la interacción entre dos *microsistemas intermediarios* ([*microsystèmes intermédiaires*], op. cit., p. 26). El primer microsistema se basa en la hipótesis de *oposición morfológica* ([*opposition morphologique*], op. cit., p. 32) entre las cópulas. Se manifiesta principalmente en los casos en los que la alternancia entre las cópulas es posible (atribución adjetival) o en los que solo *ser* se registra en el sistema de la lengua (atribución nominal). En estos casos, en la base de datos de los investigadores, las ocurrencias conjugadas en presente del indicativo corresponden de manera casi sistemática al verbo *ser*. En cambio, el verbo *estar* aparece de manera casi exclusiva en tiempos del pasado —fundamentalmente en imperfecto del indicativo—. En algunos casos, incluso, se emplean las formas del presente del verbo *estar* para significar el pasado. Según Giacobbe et Lucas (1980) esto se debe a que los aprendientes realizan las siguientes identificaciones:

a) tiempo présente: verbo copulativo + adj. = *ser* + adj;
b) tiempo pasado: verbo copulativo + adj. = *estar* + adj. (adaptado de Giacobbe & Lucas, 1980, pp. 29-30)

El segundo microsistema corresponde a la *hipótesis gramatical* ([*hypothèse grammaticale*], op. cit., p. 33). Esta se pone en marcha en los contextos en los que no se registra (en el sistema de la lengua) la presencia de *ser*: construcciones locativas[306] y en la perífrasis *estar* +*gerundio*. En el corpus analizado, tanto en el caso de las construcciones locativas como en las ocurrencias de *estar*+*gerundio*, el verbo *estar* aparece conjugado en presente y en pasado. Además, no se encuentran formas del presente de *estar* con valor de pretérito imperfecto, por lo que se asume que esta cópula recobra su estatus de verbo independiente, tanto desde el punto de vista morfológico como del semántico (ibíd., p. 30).

Si bien las conclusiones de Giacobbe y Lucas se fundamentan en el análisis de un reducido número de ocurrencias —véase nota nº 305—, pueden retenerse dos características del estudio. Por un lado, metodológicamente, es importante distinguir entre los casos en los que la alternancia entre las cópulas es aceptable y aquellos contextos en los que solo una de las cópulas se registra en la lengua. Esta distinción no se realiza en todos

los datos fueron recogidos dos veces por mes a lo largo de todo un año y corresponden a conversaciones de entre 30 a 60 minutos. La información del participante restante proviene de una única discusión de una hora.

[306] No parece que los autores tuvieran en cuenta, en este caso, el empleo de *ser* en construcciones locativas del tipo *la fiesta es en mi casa.*

Valdez, Cristian. Las cópulas ser y estar a la luz de enfoques lingüísticos recientes y de la investigación en la enseñanza de segundas lenguas - 2018

los trabajos presentados en la presente sección. Por otro lado, aunque se señala la importancia de considerar la influencia de la L1, los autores insisten en que las diferentes hipótesis construidas por los aprendientes corresponden al *système intermédiaire* (*système intermédiaire*) del español y no necesariamente a casos de francés *infiltrado* ([infiltré] Giacobbe & Lucas, 1980, p. 35).

Otra de las perspectivas en el estudio de la adquisición de segundas lenguas, como se ha dicho, consiste en analizar el orden de adquisición de las estructuras lingüísticas. Uno de los estudios pioneros en adoptar este tipo de análisis en el caso de los verbos *ser* y *estar* es el de VanPatten (1985), quien se centró en la descripción de lo que denomina *estadios de transición* (*transitional stages*). El investigador recogió datos de seis aprendientes universitarios estadounidenses —cuatro hombres y dos mujeres—. Respecto del nivel de competencia en español de los participantes, solo se afirma que se trata de estudiantes que han completado un año de formación a nivel del *college*, lo que corresponde aproximadamente a 170 horas de instrucción (op. cit., p. 405).[307] En cuanto a la metodología de recolección de datos, se realizaron entrevistas que incluían dos actividades diferentes: primero, se invitaba a describir una imagen o a contar una historia; luego, a participar en un diálogo. Este estudio longitudinal se llevó a cabo durante 24 semanas, durante las cuales se grabaron 12 entrevistas —una cada 15 días— de media hora cada una. En total, se transcribieron 6 horas de grabación para cada uno de los estudiantes.

Las ocurrencias de los verbos *ser* y *estar* registradas en el discurso de los participantes fueron categorizadas en cuanto a la *corrección* (*accuracy*).[308] Luego, para visualizar los datos, se dibujaron curvas individuales para cada una de las cópulas, tomando como criterios la variación temporal y el porcentaje de ocurrencias correctas. A partir de estos gráficos, VanPatten (1985) constata que, en comparación con *estar*, *ser* se emplea de manera correcta más frecuentemente. Además, al analizar los datos en su totalidad, verifica que la cópula *ser* se utilizaba con una mayor frecuencia que *estar*. A partir de esta información, el investigador concluye que, en un primer estadio, los aprendientes seleccionan el verbo *ser* para cumplir las funciones de ambas cópulas

[307] Si bien se puede comprender que se trata de aprendientes que debutan en el aprendizaje del español, es difícil saber con mayor precisión cuál es el nivel de competencia de los participantes en el estudio de VanPatten (1985).

[308] En el texto de VanPatten no se explicitan claramente los criterios lingüísticos para determinar la *corrección* de las ocurrencias de los verbos *ser* y *estar*. No es posible saber si la corrección concierne el nivel frástico o co(n)textual, por ejemplo. Solo en el caso de la atribución adjetival, se hace referencia a la oposición inherencia/condición (ver nota de pie nº 311). Además, puede suponerse que la categorización (incorrecto/correcto) se realizó basándose en la competencia del investigador, cuya L1 no es el español.

(VanPatten, 1985, p. 401). La generalización en el uso de *ser* es la consecuencia de la puesta en marcha de una estrategia de adquisición, a saber, la *simplificación*[309] del sistema de la segunda lengua. En este caso, los aprendientes intentan construir una regla que sea útil para todos los contextos de aparición de *ser* y *estar* y, para esto, eligen uno de los dos verbos y lo generalizan a todos los contextos. Según el autor, el que *ser* se emplee en detrimento de *estar* se debe a una mayor frecuencia de aparición del primero respecto del segundo en el *input* al que, en general, están expuestos los aprendientes.[310]

Con el objetivo de afinar el análisis, VanPatten (1985) distinguió entre dos contextos de aparición del verbo *estar*: las construcciones locativas y las construcciones atributivas con adjetivos de «condición» (*condition*).[311] A partir del análisis del porcentaje de ocurrencias correctas de cada tipo, verificó que las construcciones locativas se empleaban de manera correcta con más frecuencia que las construcciones atributivas. Según el autor, en el proceso de adquisición de la construcción *estar* + *adjetivo de condición* existe un estadio suplementario respecto de las construcciones locativas, lo que retrasa el proceso de adquisición. En el primer caso, los aprendientes, antes de adquirir la construcción, deben identificar la existencia de diferentes tipos de adjetivos (inherentes y

[309] La *simplificación* es una estrategia cuyo objetivo «for a language learner is to construct an optimum grammar, that is, a grammar in which the fewest number of rules do the maximum amount of work» [para un aprendiente de lenguas es construir una gramática óptima, es decir, una gramática en la que el menor número de reglas haga la máxima cantidad de trabajo] (Richards, 1975, p. 118, citado en VanPatten, 1985, p. 404). Se relaciona con el proceso de la generalización presentado más arriba (§5.2.1).

[310] VanPatten (1985) propone que *ser* se adquiere antes que *estar* a causa de la mayor frecuencia de aparición del primero respecto del segundo. Sin embargo, más recientemente, el mismo autor afirma que, en el proceso general de adquisición de una lengua «frequency is not an absolute predictor of when a feature is acquired. In some cases, something very frequent takes longer to acquire than something less frequent» [la frecuencia no es un predictor absoluto acerca de cuándo se adquiere una característica. En algunos casos, la adquisición de algo muy frecuente lleva más tiempo algo menos frecuente] (VanPatten & Williams, 2015, pp. 10-11).

[311] En el trabajo de VanPatten (1985), la noción de adjetivos de *condición* parece emplearse más para distinguir entre las construcciones locativas y atributivas con *estar* que para proponer una diferencia entre *ser* y *estar*. Si bien se recurre a la oposición *inherente/condición* para establecer una distinción semántica entre diferentes tipos de adjetivos, no se propone una real definición de tales nociones. Solo se incluye un único ejemplo para ilustrar los adjetivos de condición, a saber, *está enferma hoy*. Según Macías Barrés (2013, p. 263), en la literatura anglosajona se emplea el término *essential context* para hacer referencia a las *estructuras calificativas esencial*; mientras que *conditional context* corresponde a las *estructuras calificativas circunstanciales*. También se emplea esta terminología en otros trabajos presentados más abajo (Guntermann, 1992; Ryan & Lafford, 1992). En uno de ellos, se encuentra una descripción más detallada de los llamados *contextos condicionales*. Según Guntermann (1992, p. 1297), «[i]n general terms, *ser* normally serves as an identifier, definer, or classifier of entities and events, *estar* to locate entities in space and to attribute to its subject a condition that is in contrast with what the speaker views as normal or expected qualities» [en términos generales, *ser* sirve normalmente para identificar, definir o clasificar entidades y eventos, *estar* para ubicar entidades en el espacio y para atribuir al sujeto una condición que contrasta con las cualidades que el hablante considera normales o esperadas]. Más allá de la definición de las nociones de *inherencia* o *condición*, se constata que se asume implícitamente que la selección de uno de los verbos copulativos está dada por las características semánticas de los adjetivos. Es decir, la distribución de los verbos concierne la semántica léxica de los adjetivos en posición de atributo.

Valdez, Cristian. Las cópulas ser y estar a la luz de enfoques lingüísticos recientes y de la investigación en la enseñanza de segundas lenguas - 2018

de condición). Por esta razón, las construcciones locativas son adquiridas antes, lo que se manifiesta en el mayor porcentaje de ocurrencias correctas.[312]

Teniendo en cuenta el análisis de los datos de todos los participantes en su estudio, respecto de los contextos presentados, VanPatten (1985, p. 405) propuso tres estadios en la adquisición de los verbos *ser* y *estar*: (i) sobregeneralización de una de las cópulas, que da como resultado la adquisición de *ser* en primer lugar, (ii) aparición de *estar* en construcciones locativas y fluctuación entre *ser* y *estar* en otros contextos, (iii) aparición de *estar* con adjetivos de condición. En conclusión, para el autor, «the usages of *ser* and *estar* are acquired quite slowly, piecemeal in fashion, but in a somewhat stable and predictable order» (op. cit., p. 405).[313]

Este orden *estable* en la adquisición de las cópulas fue rectificado, en un artículo posterior, por el propio VanPatten (1987). A través de un nuevo análisis de los datos presentados más arriba, el autor añade dos estadios en la secuencia inicial. En resumen, las etapas en la adquisición de *ser* y *estar* serían:

a) omisión del verbo copulativo;
b) sobregeneralización de *ser*;
c) adquisición de la perífrasis *estar* + *gerundio*;
d) adquisición de las construcciones locativas;
e) adquisición de la construcción atributiva *estar* + *adjetivo de condición*.

La posibilidad de generalizar esta propuesta a otros contextos se evalúa en el trabajo de Ryan y Lafford (1992). Estos autores pusieron en marcha un estudio para verificar si el orden de adquisición de las cópulas identificado por VanPatten (1985, 1987) se manifestaba, de la misma manera, en el caso de aprendientes anglófonos en inmersión en un país de habla hispana. Es decir, se intentó saber en qué medida el contexto de aprendizaje tenía una influencia en el ordenamiento de los estadios de adquisición de los verbos *ser* y *estar*.

Ryan y Lafford (1992) llevaron a cabo un estudio longitudinal con dieciséis estudiantes universitarios que se encontraban en inmersión en España —en Granada—, con el fin de seguir un curso intensivo de español L2 durante un semestre. Respecto del nivel

[312] Tanto en los estudios de VanPatten (1985, 1987) como en el de Ryan y Lafford (1992), que se presenta más abajo, se considera que una estructura ha sido adquirida, cuando esta última se emplea correctamente en el 90% de los casos durante un determinado período.
[313] [los usos de *ser* y *estar* se adquieren de manera bastante lenta, poco sistemática, pero en un orden que de cierto modo es estable y predecible]

de competencia en español, se informa de manera sucinta que se trata de estudiantes en un nivel inicial ([*beginning-level*, op. cit., p. 715), sin mayores precisiones. Al cabo de cuatro meses y medio, los aprendientes fueron evaluados oralmente tres veces: antes de llegar a España, a la mitad y al final de la estadía. En cada una de estas ocasiones, se realizaron conversaciones semiguiadas[314] de una duración de 15 a 30 minutos, *según el nivel del estudiante* (ibíd., p. 715). De esta manera, se obtuvieron 47 entrevistas que fueron transcritas y anotadas. Luego, para cada una de las cópulas, se calcularon *porcentajes de corrección* ([*accuracy percentages*] ibíd., p. 715), dividiendo la cantidad de ocurrencias correctas de cada verbo, por la cantidad de *contextos obligatorios* ([*obligatory occasions*] ibíd., p. 715).[315]

El análisis estadístico de los resultados confirmó, en líneas generales, la organización de los estadios en la adquisición de los verbos propuesta por VanPatten (1985, 1987). Ryan y Lafford (1992) también constataron una mayor frecuencia de uso de *ser* respecto de *estar* como consecuencia de la simplificación del sistema y de la sobregeneralización de la primera cópula. Por esto, las construcciones con *ser* se adquieren antes que las de *estar*. Además, en los datos de estos últimos investigadores, la perífrasis *estar*+*gerundio* corresponde a la primera de las secuencias de *estar* que se adquirìa. Sin embargo, también existen diferencias respecto de lo que propuso VanPatten (1985, 1987). Por ejemplo, los aprendientes del estudio de Ryan y Lafford (1992) tenían mejores resultados en los *contextos condicionales* ([*conditional contexts*], op. cit. p. 717),[316] respecto de las construcciones locativas. Según los autores, esta situación podría ser la consecuencia del contexto de aprendizaje: al estar en inmersión, los participantes quizás hayan aprendido, como una unidad, enunciados tales como *está abierto*, *está cerrado* a causa de su elevado valor comunicativo. También se constató, en la nueva base de datos, que el error más frecuente con adjetivos de condición implicaba la omisión de la cópula *estar*. Para resumir toda esta información, se propuso una reestructuración en los estadios de adquisición de las cópulas *ser* y *estar*:

a) omisión de las cópulas;

[314] Se entablaron conversaciones sobre temas relacionados con la vida cotidiana durante las cuales la investigadora (B. Lafford) incitó a los aprendientes a dar respuestas cuyo nivel de competencia correspondiera al de los estudiantes (Ryan & Lafford, 1992, p. 715).

[315] En este estudio, tampoco se indica de manera explícita cuáles fueron los criterios lingüísticos para determinar la *corrección* de una ocurrencia o la identificación de un *contexto obligatorio*.

[316] No se propone una definición de lo que se entiende por *contextos condicionales* en los que aparece la cópula *estar*. Puede deducirse que esta noción se emplea en el mismo sentido que VanPatten (1985,1987) —véase la nota nº 311—.

b) sobregeneralización de *ser*;
c) omisión de *estar* en contextos condicionales;
d) adquisición de la perífrasis *estar*+*gerundio*;
e) uso de *estar*, cuando en realidad se espera *ser*, en contextos donde se omitía la cópula;
f) aparición de *estar* en contextos condicionales donde se omitía la cópula;
g) adquisición de *estar* en contextos condicionales;
h) adquisición de *estar* en estructuras locativas (adaptado de Ryan & Lafford, 1992, p. 719).[317]

Esta organización entre los diferentes estadios se confirma, en líneas generales, en el estudio llevado a cabo por Guntermann (1992). Este último recogió datos de nueve voluntarios del *Cuerpo de paz* (*Peace Corps*),[318] establecidos en diferentes países de América Central, que, siendo anglófonos, habían seguido una instrucción formal de español en el país de acogida durante 9 semanas en promedio —unas 300 horas de instrucción—. A excepción de uno de los participantes —que realizó 4 entrevistas—, todos fueron entrevistados en dos ocasiones: una vez al finalizar la instrucción y otra vez alrededor de diez meses más tarde. El análisis de las entrevistas, que no se centraban únicamente en el uso de *ser* y *estar*, permitió determinar el nivel general de español de los participantes. Al finalizar la formación, la gran mayoría se encontraba en un nivel B1.2; para la segunda evaluación, las diferencias fueron más notables: iban del nivel B2.1 al C2.[319]

Más allá de ciertas diferencias en los usos y la corrección en el uso de las cópulas, según los niveles de los participantes, Guntermann (1992) confirma las tendencias

[317] Ryan y Lafford (1992) ubican la adquisición de las construcciones locativas en la última etapa. Sin embargo, reconocen que en los datos de su estudio existe mucha variación entre los aprendientes, por lo que es difícil saber precisamente si estas construcciones son las que se adquieren en última instancia.
[318] El Cuerpo de Paz corresponde a una agencia, fundada en 1961 en Estados Unidos, que tiene como misión promover la paz y la amistad. Los voluntarios se instalan durante un tiempo determinado en un país (generalmente en vías de desarrollo) para ofrecer ayuda en diversos campos como la educación, salud, agricultura, entre otros.
[319] En el artículo de Guntermann, se describe el nivel de dominio de español de los participantes por medio de la escala definida por el *American Council on the Teaching of Foreign Languages* (ACTFL). Para facilitar la lectura, se presentan los datos según los niveles del MCERL. Se siguió la tabla de equivalencias entre ambas escalas que ha sido propuesta por el propio ACTFL. Puede encontrarse esta información en la siguiente dirección de internet: https://www.actfl.org/sites/default/files/reports/Assigning_CEFR_Ratings_To_ACTFL_Assessments.pdf [consultado en abril de 2018].

generales en la adquisición de *ser* y *estar*.[320] Sin embargo, según sus resultados, era posible identificar «at least one new stage in the acquisition of the functions at the higher levels (the appearance of the passive voice)» (op. cit., p. 1299). Esta etapa se añade entonces al final de la secuencia presentada más arriba.

Si se consideran los estudios presentados hasta ahora, se constata que ciertos estadios en la adquisición de los verbos *ser* y *estar* pueden generalizarse a diversos contextos (Geeslin, 2014, p. 221). Por ejemplo, *ser* se adquiere antes que *estar*. Como se ha dicho, desde la óptica de VanPatten (1985, 1987), esto se debe a una mayor frecuencia de la primera cópula en el *input* propuesto a los aprendientes. En otro trabajo, el autor ha propuesto que uno de los factores suplementarios que entra en juego tiene que ver con los valores aspectuales de los verbos (VanPatten, 2010, p. 33). Más precisamente, se basa en una descripción lingüística de las cópulas según la cual «*ser*, as a true copula, is featureless. […] *estar* encodes [+perfective], making it more marked and having a functional feature that must get checked somewhere in the syntax» (op. cit., p. 34).[321] Siguiendo el razonamiento del autor, *ser* no tiene restricciones aspectuales como *estar*; el primero no posee estructura aspectual propia. Por esta razón, *estar* es la forma marcada del par de oposiciones y, como todo elemento marcado, toma más tiempo para que los aprendientes puedan adquirirla.[322]

A la luz de estos datos, VanPatten afirma que los aprendientes de sus estudios realizan una transferencia de la L1 (inglés) hacia la L2 (español). Al adquirir *ser*, realizan una comparación con el verbo inglés *to be* e interpretan que ninguno de los dos posee un contenido aspectual propio. Luego, cuando identifican la existencia del verbo *estar* y comprenden que este último posee un valor aspectual, ya sea reinterpretan la cópula *ser* —adjudicándole un valor aspectual—, ya sea continúan a considerarla como un verbo sin valor aspectual. Para resumir su propuesta, el autor enuncia una nueva secuencia en los estadios de adquisición:

---

[320] Existen diferencias respecto de los trabajos presentados anteriormente. Como lo indica Geeslin (2014, p. 221), en el trabajo de Guntermann (1992) se sostiene que la etapa de la omisión es más extensa que la propuesta por VanPatten (1985, 1987) y, al mismo tiempo, no identifica la omisión de *estar* con adjetivos de condicion como en el estudio de Ryan y Lafford (1992).

[321] [*ser*, como una verdadera cópula, no tiene rasgos distintivos. [...] *estar* posee el rasgo [+ perfective], lo que lo hace más marcado y que tenga una característica funcional que debe verificarse en algún lugar de la sintaxis]

[322] En este sentido, para VanPatten (2010), la enseñanza no debe centrarse en el verbo *ser*, sino sobre *estar*, ya que este último posee un rasgo suplementario (su valor aspectual) que debe ser adquirido. En cuanto a la manera de lograr este objetivo, el autor sostiene que es necesario exponer a los aprendientes a numerosos ejemplos contextualizados (op. cit., p. 36).

a) omisión de la cópula/verbo auxiliar;[323]
b) adquisición de la cópula *ser* (probablemente prescindiendo de información aspectual);
c) adquisición del verbo *estar*;
d) adquisición del aspecto en cuanto rasgo de las cópulas (adaptado de VanPatten, 2010, p. 35).

Estas hipótesis deben ser puestas en perspectiva respecto de los datos obtenidos en otros estudios en los que se consideran variables diferentes y, más precisamente, en los que se realiza un análisis diferente de los contextos de aparición de las cópulas *ser* y *estar*. Por ejemplo, es necesario establecer una diferencia entre los casos que admiten la alternancia entre las cópulas —como la atribución adjetiva con la mayoría de los adjetivos— y aquellos que solo registran la aparición de uno de los dos verbos —como la atribución nominal o la perífrasis progresiva *estar* + *gerundio*—. En este sentido, al realizar esta distinción y analizar los contextos de aparición de cada cópula de manera más fina, puede verse que los aprendientes adquieren más rápidamente los usos en los que no es posible la alternancia (Ramírez-Gelpi (1995), citado en Geeslin, 2014, p. 222). La frecuencia de aparición de *ser* en construcciones nominales es muy alta y esto facilita la adquisición de esta cópula en los primeros estadios del proceso, ya que, además, la alternancia no se registra con atributos nominales. Desde esta perspectiva, sucede algo similar con la perífrasis *estar* + *gerundio*. Se ha propuesto que, a diferencia del estudio de Ryan y Lafford (1992), esta última construcción se adquiere antes que los llamados contextos condicionales (Francis, 2007).[324]

También se ha realizado un análisis más detallado de diferentes contextos de aparición de *ser* y *estar* en el trabajo de Martínez-Gibson et al. (2010). En este estudio, se

[323] A diferencia de sus artículos previos, en este caso, VanPatten hace la distinción entre el uso de los verbos *ser* y *estar* como cópulas y como verbos auxiliares —pero no considera la voz pasiva dentro de este último caso—.

[324] En el estudio de Francis (2007) se analiza información obtenida por medio de tres técnicas: (i) en la primera, los aprendientes debían juzgar la gramaticalidad de una serie de frases en las que aparecían *ser* y *estar*, (ii) en la segunda, debían responder a una serie de preguntas —que incitaban el uso de las cópulas— sobre ciertos textos que habían leído previamente, (iii) en la última, debían escribir un texto descriptivo sobre una imagen. Como puede verse, la comparabilidad con el resto de los estudios presentados es limitada, ya que en este último trabajo los datos no son orales, sino escritos. Además, si bien se afirma que los participantes son anglófonos y poseen un nivel debutante de español, no se proponen datos precisos acerca de esta dimensión. Por otro lado, en el estudio de Francis (2007) desgraciadamente no se proveen datos acerca de la cantidad de aprendientes considerados en la experiencia. Además, como el propio autor afirma, sus datos no han sido analizados estadísticamente por lo que sus interpetaciones se basan en la examinación de tendencias generales únicamente (op. cit., p. 164). Por estas razones, sus conclusiones no son definitivas, es decir, debería confirmarse el orden de las etapas de adquisición de *ser* y *estar*.

analizan datos de una amplia muestra de aprendientes: 285 estudiantes universitarios anglófonos. Para describir el nivel de competencia en español, no se utilizan escalas generalizadas, sino que se distribuye a los participantes en tres grupos, según el semestre de inscripción en sus estudios universitarios: el primero grupo (G1) incluye a estudiantes en cuarto semestre; el segundo (G2), a aquellos en quinto y sexto semestre; el tercero (G3), a los inscritos, como mínimo, en séptimo semestre. Para recoger los datos, se empleó un test de preguntas con opciones múltiples y se solicitó a los participantes escribir un corto párrafo describiendo el lugar donde vivían. En este último caso, para suscitar el empleo de *ser* y *estar*, los participantes debían responder (en español) a una serie de preguntas (en inglés), cuyas respuestas fueron categorizadas según dos criterios. Por un lado, se distinguieron tres contextos de uso de las cópulas: atribución nominal, atribución adjetiva y construcciones locativas (sintagmas preposicionales o adverbios). Por el otro, se hizo la diferencia entre los empleos correctos y los incorrectos de los verbos.

El estudio de Martínez-Gibson et al. (2010) no es propiamente longitudinal, ya que se analizan diferentes grupos de aprendientes. Sin embargo, los investigadores encontraron similitudes entre estos últimos. Los primeros niveles (G1 y G2) tienen mejores resultados en el uso de *estar* en frases locativas respecto de *ser* con atributo nominal o adjetival (op. cit., p. 62). En el caso del tercer nivel (G3), podría haberse esperado que el uso de *ser* en construcciones nominales o *estar* en estructuras locativas fuera el que arrojara mejores resultados. Sin embargo, tanto *ser* como *estar* se emplean con adjetivos, incluso con el mismo adjetivo utilizado con sentidos diferentes, como en *es/está* loco (ibíd., p. 62). Por supuesto, estos resultados no invalidan las conclusiones de los estudios longitudinales y la organización de los estadios de adquisición de los verbos *ser* y *estar* que se han propuesto. Sin embargo, muestran que es arriesgado afirmar, de manera general, que *ser* se adquiere antes que *estar*. En este sentido, como se ha visto más arriba, es necesario tener en cuenta los diferentes contextos en los que es posible emplear estos dos verbos, ya que, en determinadas situaciones, «different phrasal categories demonstrated different accuracy rates and in many cases *estar* was more accurate than *ser*» (Geeslin, 2014, p. 223).[325]

En los estudios presentados en esta sección, se realiza un análisis que se basa, sobre todo, en la noción de corrección en el uso de las cópulas. De hecho, para describirlos, suele hablarse de *accuracy studies* (Collentine & Asención-Delaney, 2010, p. 411). En respuesta

[325] [diferentes categorías de frases demostraron diferentes tasas de precisión y en muchos casos la corrección en el uso de *estar* era más elevada que en el caso de *ser*]

a este tipo de trabajos, se ha centrado la atención en la variación en el uso de las cópulas, como podrá verse en la próxima sección.

6.1.1.2 Variación en el uso de las cópulas

El análisis de la variación en el uso de las cópulas *ser* y *estar* es uno de los centros de interés de los estudios llevados a cabo en el campo de la lingüística (§4.1.2). En el caso de la investigación en la adquisición de segundas lenguas, esta dimensión se introduce a partir del trabajo de Geeslin (2000) quien, para describir la interlengua[326] de los aprendientes, deja de lado las consideraciones normativas y se centra en el uso real que estos hacen de la lengua. Dada la multiplicidad de herramientas teóricas empleadas en el análisis del habla «nativa», la autora considera que es reductor tener en cuenta únicamente la oposición inherente/condición para describir las muestras de habla «no nativa» —como es el caso en los trabajos presentados más arriba (§6.1.1.1)—. Por esto, basándose en la literatura especializada, Geeslin (2000) retiene 10 rasgos susceptibles de describir el uso de las cópulas: tipo de adjetivo, transparencia semántica, animacidad, susceptibilidad al cambio, dependencia respecto de una experiencia, direccionalidad, marco de referencia, dinamicidad, perfectividad y telicidad.[327] Estos rasgos sirvieron para caracterizar cada una

[326] El término de i*nterlengua* fue introducido originalmente por Selinker (1972) para describir las producciones de aprendientes de segundas lenguas. Existen numerosas nomenclaturas alternativas (cf. Macías Barrés, 2013, p. 243). Entre ellas, se pueden destacar *competencia transitoria* (Corder, 1967) y *dialecto idiosincrásico* (Corder, 1971). Según el Diccionario de términos clave de ELE del Instituto Cervantes, el sistema de la interlengua se caracteriza por: ser propio a cada aprendiente, presentar características tanto de la L1 como de la L2, regirse por reglas propias, ser sistemático (presenta un conjunto de reglas coherentes) y variable (las reglas no son constantes), ser permeable al *input* y estar en constante evolución [en línea: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm#i, consultado en diciembre de 2017].

[327] La mayoría de los rasgos han sido tratado más arriba (§2.2). Sin embargo, es necesario determinar el sentido que se les otorga en el trabajo de Geeslin (2000). El rasgo *tipo de adjetivo* distingue entre predicados de individuo y predicados de estadio, basándose esencialmente en el estudio de Fernández Leborans (1995). La *transparencia semántica* se fundamenta en el estudio de Silva Corvalán (1986). Esta categoría determina diferentes grados en el cambio de significado cuando un adjetivo es usado con una u otra cópula (p. ej., con el adjetivo *verde* se da un cambio total de significado). Se distinguen cinco grados diferentes para describir los adjetivos, haciendo una distinción entre los casos en los que: (i) se acepta únicamente *ser*, (ii) se acepta únicamente *estar*, (iii) el contraste es posible, dando lugar a cambios sutiles, como con el adjetivo *alegre*, (iv) existe un cambio semántico (p. ej., con el lexema *verde*), (v) existe una sinonimia parcial (p. ej., *casado*). La *animacidad*, como en el trabajo de Silva Corvalán (1986), tiene en cuenta el carácter +/-animado de la entidad sujeto. Respecto de la *susceptibilidad al cambio*, se distingue entre casos como *el auto es pequeño* (no susceptible al cambio) y el *niño está pequeño* (susceptible al cambio). Para determinar la *dependencia respecto de una experiencia* se analiza si el locutor posee contacto directo o indirecto con el referente. La *direccionalidad* concierne la distinción entre características bidireccionales, como la expresada por *feliz* —una persona puede ponerse más feliz o más triste—, y las unidireccionales, como es el caso de *grande* —una persona solo puede crecer en un sentido—. El *marco de referencia* alude esencialmente a la distinción propuesta en el trabajo de Falk (1979) entre un marco de referencia general y uno de tipo individual. La *perfectividad* concierne los adjetivos que representan un estado resultante (*lleno, suelto, limpio*). La *telicidad* se relaciona con la distinción entre estados acotados y no acotados.

de las ocurrencias encontradas en los datos de 77 estudiantes anglófonos de nivel secundario, inscritos en cuatro niveles diferentes de instrucción.[328]

Como se ha visto más arriba (§6.1.1.1), los primeros estadios de adquisición de los verbos *ser* y *estar*, se caracterizan por un uso generalizado de la primera de las cópulas. El incremento en la frecuencia de uso de la segunda es entonces uno de los indicadores de la progresión en la interlengua de los aprendientes. Por esto, Geeslin (2000) centró esencialmente la atención en el análisis del uso *estar* en contextos de atribución adjetival. Más concretamente, se describió cada una de las ocurrencias de esta cópula según los 10 rasgos presentados más arriba. Luego, se realizó un análisis de la regresión[329] para identificar cuáles de estos rasgos permitían predecir de manera estadísticamente fiable el uso de *estar*.

El análisis reveló que no todos los rasgos eran significativos de la misma manera. Algunos —tales como *dinamicidad* y *perfectividad*— arrojaron resultados positivos en los cuatro niveles de dominio del español.[330] En cambio, otros permitían centrar la atención en la descripción de la evolución de la interlengua, ya que solo eran significativos en algunos de los niveles. Por ejemplo, en los niveles más bajos, la influencia del rasgo *susceptibilidad al cambio* fue significativa; en los niveles altos, *marco de referencia* fue un predictor fiable. Esto permite a la investigadora afirmar, algunos años más tarde, que «acquisition was characterized as a move away from the temporary/permanent distinction and toward the use of frame of reference» (Geeslin, 2014, p. 225).[331]

Como puede verse, el estudio de Geeslin (2000) introduce un cambio en la manera de analizar la adquisición de las cópulas *ser* y *estar*: se da primacía al análisis de la variación en el uso de los verbos y se dejan de lado las consideraciones estrictas en cuanto a la corrección. Esta perspectiva teórico-metodológica se retoma en otros estudios de la autora, así como en trabajos realizados por otros investigadores (§6.1.1.3). De hecho,

---

[328] También en este estudio, la descripción del nivel de dominio del español de los participantes toma como referencia el año de inscripción (primer año, segundo año, etc.) a los estudios universitarios. Para caracterizarlos, se dice que van de un nivel «debutante» a uno «intermediario». En cuanto a la recolección de datos, cada estudiante completó tres actividades: una entrevista guiada con la investigadora, la descripción de una imagen y un cuestionario escrito con preguntas contextualizadas.

[329] El análisis de la regresión es una técnica de estadística inferencial que permite describir la relación entre una variable dependiente y una o varias variables independientes (Everitt & Skrondal, 2010, p. 362). Más adelante, se vuelve sobre esta herramienta (§8.3.2.2).

[330] Algunos rasgos no arrojaron resultados significativos de manera individual, sino que interactuaban con otros. Por ejemplo, es el caso de *animacidad* y *tipo de adjetivo*, ya que los adjetivos que describen la personalidad se refieren siempre a entidades animadas. Esto llevó a la autora a reducir el número de rasgos considerados en sus estudios ulteriores.

[331] [la adquisición se ha caracterizado como un movimiento que va de la distinción *permanente/transitorio* hacia el uso del *marco de referencia*]

Geeslin analiza la variación en el uso y adquisición de los verbos *ser* y *estar* en numerosas investigaciones cuyos objetivos pueden clasificarse básicamente en tres: (i) comparar los resultados de los aprendientes con el uso de las cópulas realizado por hablantes cuya L1 es el español (Geeslin, 2003; Geeslin & Gudmestad, 2008; Geeslin & Guijarro-Fuentes, 2006), (ii) incluir datos de aprendientes con lenguas primeras diferentes del inglés (Geeslin & Guijarro-Fuentes, 2005; Geeslin & Yim Long, 2015), (iii) determinar las diferencias que pueden generarse en la recolección de datos, según el tipo de instrumento de colecta empleado (Geeslin, 2006; Geeslin & Gudmestad, 2008).

Respecto del primer grupo de estudios citados, Geeslin (2003) se propone determinar si existen diferencias entre los rasgos contextuales que explican el uso de *estar* entre grupos de hablantes cuya L1 es el español y de aprendientes de español como L2. Para esto, compara datos de dos grupos de participantes: por un lado, 28 aprendientes anglófonos con un nivel avanzado de dominio del español y, por el otro, 25 hablantes originarios de diferentes países hispanoamericanos.[332] Cada uno de los informantes completó un test de preferencia contextual: luego de leer la descripción de una situación comunicativa, se debía seleccionar una opción entre dos frases copulativas expresadas por uno de los personajes de la historia descrita. Ambas frases eran exactamente idénticas, excepto por la aparición de una u otra cópula (*ser* o *estar*). Los participantes tenían la posibilidad de indicar que ambas frases podían aceptarse respecto del contexto definido previamente.

Cada una de las respuestas de los tests fue descrita según rasgos contextuales similares a los empleados en Geeslin (2000).[333] Por medio de análisis estadísticos, se determinó que no existía una diferencia significativa en la frecuencia de uso de *estar* entre los grupos considerados. Además, el análisis de la regresión —realizado con los resultados de cada grupo por separado— reveló que los rasgos contextuales que permitían describir el

[332] Antes de comenzar la investigación, se homogeneizó la muestra considerada de participantes. Se procedió a una selección por medio de un cuestionario que buscaba obtener los datos personales que se presentan a continuación. En cuanto a los estudiantes de español, se trataba de personas inscritas en estudios universitarios avanzados (master y doctorado) relacionados con la lengua española, la literatura o la civilización hispanoamericanas. Todos eran docentes de español y habían vivido por lo menos 4 meses en un país de habla hispana. Respecto de los hablantes cuya L1 era el español, todos cursaban igualmente carreras universitarias, aunque no necesariamente relacionadas con la lingüística española. Del número total, 11 eran oriundos de España, 6 de Puerto Rico. También se integraron los resultados informantes provenientes de los siguientes países (uno por país): Argentina, Chile, Colombia, Costa Rica, México, Uruguay, Estados Unidos (originario de México) y Venezuela.

[333] Una de las mayores diferencias consistió en incluir una categoría *clase de adjetivo* que propone una categorización semántica de diferentes tipos de adjetivos (edad, tamaño, apariencia física, descripción/evaluación, descripción de la personalidad, color, estado mental, estado físico, característica sensorial, estatus).

uso de *estar*, en líneas generales, eran los mismos para el grupo de aprendientes que en el caso de los hablantes «nativos». Sin embargo, se pudieron identificar algunas diferencias sutiles: en el modelo predictivo «nativo» la variable *tipo de adjetivo* tenía más peso estadístico; en cambio, en el modelo de los aprendientes, las variables con mayor significancia eran *marco de referencia* y *experiencia con el referente.* El hecho de tomar en consideración numerosas variables en la descripción de las cópulas —y no una única oposición dicotómica— permite dar cuenta más fielmente del uso que se hace de *ser* y *estar*, tanto en el caso de hablantes «nativos» como en el de aprendientes. De esta manera, se puede comprender que las etapas en el proceso de adquisición de las cópulas no implican la aplicación, cada vez más correcta, de una única regla. Más bien, se trata de «the incorporation of new linguistic details at the levels of syntax, semantics, or pragmatics and a continuous reranking of the importance of these features» (Geeslin, 2003, p. 750).[334]

En cuanto a la obtención de datos de aprendientes con lenguas primeras diferentes al inglés, Geeslin y Guijarro-Fuentes (2005) llevaron a cabo un estudio con 27 estudiantes universitarios de español lengua segunda cuyas L1 eran el inglés (N=11), el alemán (N=11) y el francés (N=4).[335] Los datos se obtuvieron por medio de un test de preferencia contextual, similar a los empleados en los estudios presentados más arriba. El análisis de los resultados indicó que no existían diferencias significativas en la frecuencia de uso de *estar* entre los diferentes grupos de estudiantes (inglés, alemán y francés). Los autores concluyen que los aprendientes cuya L1 no posee, como el inglés, una distinción entre *ser* y *estar* adquieren el español según el mismo proceso que se ha descrito para los aprendientes anglófonos (op. cit., p. 73-74). Por supuesto, el alcance de esta conclusión es limitado, sobre todo, en el caso de los aprendientes cuya primera lengua es el francés. El escaso número de participantes francófonos impide realizar generalizaciones fiables.

Se llegó a resultados similares en el estudio de Geeslin y Yim Long (2015). En este caso, se analizaron datos de un grupo de 23 estudiantes universitarios coreanos, organizados en tres grupos diferentes, según el nivel de competencia en español.[336] Por medio de un test de nivel, se crearon tres grupos de participantes. A diferencia de estudios

---

[334] [la incorporación de nuevos detalles lingüísticos a nivel de la sintaxis, la semántica o la pragmática, y una reordenación continua de la importancia de estas características]

[335] Todos los participantes fueron seleccionados por medio de un test de nivel empleado en la Universidad de Wisconsin. Para el estudio, se retuvieron los aprendientes que habían respondido correctamente, como mínimo, a las tres cuartas partes del test. En otras palabras, según el test empleado, los estudiantes que participaron en la investigación demostraban aproximadamente el mismo nivel de dominio del español.

[336] Se empleó un test de opción múltiple sobre diferentes contenidos gramaticales del español. Puesto que se trata de una prueba específica al estudio, es difícil evaluar a qué nivel del MCERL corresponde cada uno de los grupos de estudiantes considerados.

anteriores, en este caso, se recogieron datos orales: los participantes realizaron una entrevista de 10-15 minutos en la que se los instaba a emplear los verbos copulativos. Luego, se categorizó cada una de las ocurrencias de las cópulas, según la misma codificación empleada en Geeslin (2003). El análisis de los resultados indicó que, para los estudiantes coreanos que participaron en el estudio, se mantenían ciertas características del proceso de adquisición descrito para estudiantes anglófonos: [w]e see omission, followed by high rates of use of *ser* and the gradual increase in rates of use of *estar* over time» (Geeslin & Yim Long, 2015, p. 319).[337]

Por último, Geeslin (2006) analizó la variación en el uso de *estar*, según el tipo de herramienta de colecta de datos, a partir de la información en el estudio de Geeslin (2000) presentado más arriba. De este último trabajo, se seleccionó entonces un subgrupo de datos: los correspondientes a 24 estudiantes,[338] en dos de las actividades —entrevista dirigida y descripción escrita de una imagen—. Se compararon los resultados obtenidos por los participantes en cada una de las actividades. El análisis estadístico indicó que los rasgos contextuales significativos para describir el uso de *estar* no eran los mismos, según se considerara una u otra actividad (Geeslin, 2006, p. 83). Por ejemplo, el rasgo *susceptibilidad al cambio* era mucho más frecuente en el caso de la descripción de imágenes que en la entrevista. A pesar de esta variabilidad en las respuestas, se logró identificar que el uso de *ser* era más frecuente que el de *estar* independientemente de la actividad, lo que es congruente con las conclusiones de estudios presentados más arriba (§6.1.1.1). De cara a todos los resultados obtenidos, Geeslin (op. cit., p. 83) concluye que es necesario tomar en cuenta la variación con el fin de obtener una imagen precisa de la interlengua de los aprendientes. Además, según los resultados de Geeslin y Gudmestad (2008), la variación en las respuestas, según el tipo de herramienta de colecta de datos, caracteriza no solo a los aprendientes de español, sino también a los hablantes que poseen esta lengua como L1. Por esto, las investigadoras consideran, de manera más general, que es necesario tomar en cuenta: (i) la variación individual en el uso de las cópulas controlando las variables contextuales de los ejemplos a los que son expuestos los participantes en la investigación, (ii) la localización de las herramientas de recogida de datos dentro del continuo que va de situaciones controladas —como los tests de

[337] [constatamos la omisión, seguida de altas tasas de uso de *ser* y el aumento gradual de las tasas de uso de *estar* a lo largo del tiempo]

[338] Los estudiantes fueron seleccionados según dos criterios, si bien la descripción que de ellos se propone es somera: el nivel general de competencia y la cantidad de ocurrencias de las cópulas que registraron para todas las tareas (Geeslin, 2006, p. 77)

preferencia contextual— a situaciones menos guiadas —como la descripción de un imagen—.

En los diferentes estudios llevados a cabo por Geeslin, se analiza la variación en el uso de *estar* desde diferentes perspectivas. Sin embargo, la metodología empleada no está exenta de críticas. Se ha señalado, por ejemplo, que no se toma en cuenta la intención comunicativa de los aprendientes (cf. Woolsey, 2006, 2008). Es decir, se evalúa el uso que se hace del verbo *estar* respecto de ciertas variables que podrían predecirlo, pero no se conoce exactamente cuál es la conceptualización que construyen los aprendientes al emplear cada una de las cópulas. A pesar de esto, el trabajo de Geeslin provocó un cambio en la manera de estudiar la adquisición de las cópulas *ser* y *estar* y, como podrá verse en la próxima sección, ha inspirado otros estudios.

6.1.1.3 Análisis de corpus de aprendientes

A partir de los años '80, la atención de una parte de la comunidad científica se centró en la constitución y el análisis de amplias muestras de habla de aprendientes de segundas lenguas. La gran cantidad de estudios realizados desde entonces se agrupa en la actualidad bajo el término de *investigación basada en corpus de aprendientes* ([*learner corpus research*] Granger, Gilquin, & Meunier, 2015, p. 1). Empleando herramientas teóricas de la lingüística de corpus y recurriendo al tratamiento informatizado de los datos, estos trabajos se proponen objetivos diversos, tales como estudiar el léxico y las colocaciones empleadas por los aprendientes (Horst & Collins, 2006; Nesselhauf, 2005), o incluso la adquisición de los niveles sintáctico (Lozano & Mendikoetxea, 2010) y pragmático (Gilquin, 2008). En este contexto, la noción misma de *corpus de aprendiente* se restringe precisamente a

> [e]lectronic collections of authentic FL[Foreign language]/SL[second language] textual data according to explicit design criteria for a particular SLA/FLT purpose. They are encoded in a standardised and homogeneous way and are documented as to their origin of provenance (Granger, 2002, p. 7).[339]

Como puede verse en la cita anterior, los corpus de aprendientes se emplean tanto en el campo de la adquisición (SLA) como en el de la enseñanza de segundas lenguas (FLT). En este último caso, puede tratarse de un *uso pedagógico diferido* (*delayed*

[339] [recopilaciones electrónicas de datos textuales auténticos de lengua extranjera/segunda lengua de acuerdo con criterios de diseño explícitos para un propósito específico de adquisición de segundas lenguas/enseñanza de segundas lenguas. Están codificados de manera estandarizada y homogénea y se incluye información en cuanto a su origen de procedencia]

pedagogical use) o de un *uso pedagógico inmediato* (*immediate pedagogical use*) (Granger, 2009, pp. 20-22). El uso diferido consiste en llevar a cabo una investigación a partir de los datos presentes en el corpus con el fin de incorporar los resultados en una metodología didáctica o en la concepción de materiales. En cambio, el uso inmediato implica utilizar en el aula de L2 uno o varios corpus de aprendientes, que se emplean, de esta manera, como «un recurso para aprender de la experiencia entre iguales» (Cruz Piñol, 2012, p. 137).

En el caso de las cópulas *ser* y *estar* los estudios que se basan en el análisis de corpus de aprendientes propiamente dichos no son numerosos. Sin embargo, arrojan resultados esclarecedores en cuanto a la adquisición de los verbos en cuestión.

Chen, Lu y Giannakouros (2008) investigaron el uso de *ser* y *estar* en producciones escritas realizadas por aprendientes sinófonos de español. Más precisamente, los datos considerados corresponden a 248 textos —escritos por igual número de aprendientes— seleccionados a partir del *Corpus de Aprendices Taiwaneses de Español* (CATE).[340] En la descripción de los participantes, se distinguieron tres grupos: (i) el grupo 1 (G1) que integraba 70 aprendientes de una misma universidad que habían seguido entre 160 y 380 horas de formación; (ii) el grupo 2 (G2) compuesto por 91 estudiantes de dos universidades expuestos a 896-992 horas de instrucción; (iii) el grupo 3 (G3) que correspondía a 87 estudiantes de dos universidades con 1472-1664 horas de formación.[341] En los textos seleccionados, se identificaron 1279 ocurrencias de *ser* —de las cuales 524 registraban atributos adjetivales— y 415 ocurrencias de *estar* —168 casos de atribución adjetival—.

El análisis de la frecuencia de cada una de las cópulas, según el nivel de dominio de español de los aprendientes, confirmó algunas de las hipótesis vistas más arriba (§6.1.1.1). Las diferencias entre los diferentes grupos eran estadísticamente significativas: respecto de *estar*, el porcentaje de aparición de *ser* se reveló mucho más importante en el G1 y la diferencia entre ambas cópulas iba decreciendo conforme aumentaba el nivel de dominio de los aprendientes. Esto se interpretó como una consecuencia de la estrategia de

[340] Este corpus reunía, en 2005 —año en que fueron seleccionados los textos—, 460 composiciones (98.014 palabras) pertenecientes a 460 estudiantes universitarios inscritos en 11 universidades de Taiwán. Puede consultarse, en libre acceso, en la siguiente dirección de internet: hhttp://corpora.flld.ncku.edu.tw/#

[341] Tal como indican los autores del trabajo, existían muchas diferencias entre las universidades en cuanto a la descripción de los estudiantes, según un determinado nivel de español. Por eso, se decidió tomar en cuenta la cantidad de horas de formación a las que había estado expuestos los participantes. Cabe destacar que como los estudiantes taiwaneses tienen difícilmente contacto con hablantes nativos fuera de las horas de clase, las horas de instrucción corresponden al total de las horas de exposición a la L2 (Cheng et al., 2008, p. 305). Por esta razón, también se dejaron de lado los datos de aprendientes que habían realizado una estadía en algún país hispanófono.

simplificación del sistema, que provoca la sobregeneralización de *ser* en los niveles iniciales. En palabras de los investigadores,

> [a]s with previous research on English-speaking learners, this study suggests that Chinese-speaking learners of Spanish tend to use *ser* over *estar* at early stages and to increase their use of *estar* as their proficiency improves (Cheng et al., 2008, p. 316).[342]

Como puede constatarse en la cita, la variación en la frecuencia de uso de *estar* se considera como un indicador del proceso de adquisición de las cópulas. Así, no es de extrañar que los investigadores hayan dirigido la atención hacia esta cópula. La propuesta que realizan es tomar en cuenta ciertas características contextuales que, en el corpus analizado, se asocian más frecuentemente con el uso de *estar*. Para esto, las ocurrencias de esta última cópula fueron codificadas según dos tipos de información. Por un lado, para identificar los rasgos contextuales (*contextual features*) asociados con *estar*, se siguió la propuesta de Geeslin (2000, 2003) presentada más arriba (§6.1.1.2).[343] Por el otro, aunque todos los textos correspondían al género *ensayo*, se distinguieron diferentes tipos en función de la finalidad comunicativa: descriptivo, narrativo, explicativo, demostración y argumentativo o, en términos de los autores, *transformativo* ([*tranformative*] Cheng et al., 2008, p. 307).[344] A partir de un análisis estadístico minucioso de los datos, se llegó a dos tipos de conclusiones.

En primer lugar, se verificó que la variable *tipo de texto* era uno de los factores más fiables en la descripción de *estar*, cuando los datos se analizaban sin distinción entre los grupos. Además, al considerar los diferentes tipos de textos, se constató que la aparición de *estar* era significativamente más frecuente en los textos descriptivos y explicativos, respecto de los narrativos. Sin embargo, un análisis cualitativo del contenido de los textos sugirió que la prevalencia de ciertos temas, tales como las enfermedades de transmisión

---

[342] [como en investigaciones anteriores con aprendientes de habla inglesa, este estudio sugiere que los estudiantes sinófonos de español tienden a utilizar *ser* sobre *estar* en etapas tempranas y aumentar el uso de *estar* a medida que mejora su competencia]

[343] Más precisamente, los rasgos que se tuvieron en cuenta fueron: tipo de predicado (de individuo o de estadio), experiencia con el referente (directa, indirecta, inmediata), marco de referencia (general o individual), estado resultante (resultante o no resultante), susceptibilidad al cambio, externo-interno, estado (mental o físico), posibilidad de aparición de las cópulas (ambas, solo *estar* o solo *ser*) (Cheng et al., 2008, p. 308).

[344] Las tres primeras etiquetas se comprenden fácilmente. Sin embargo, las dos últimas deben explicitarse. Según los investigadores, «[t]he demonstration type is written to show understanding of how something works or to offer instructions on how to do something. The transformative is written to persuade someone to adopt a view or rethink an idea» [el tipo de texto demostrativo se escribe para ayudar a comprender cómo funciona algo o para ofrecer instrucciones sobre cómo hacer algo. El transformativo se escribe para persuadir a alguien a adoptar un punto de vista o a reconsiderar una idea] (Cheng et al., 2008, p. 307).

sexual, había suscitado de manera recurrente la selección de ciertos lexemas —p. ej., *está infectado*—. Entonces, para verificar el alcance del sesgo que podría haber introducido esta variable, los autores asumen la necesidad de incluir una mayor variedad temática en los textos en un estudio ulterior.

En segundo lugar, en cuanto a los rasgos contextuales, se estableció una asociación significativa entre el uso de *estar* y el factor *experiencia con el referente*. Si se consideran todos los grupos como un todo,

> [i]t seems that when learners wrote about their personal experience or observations to express their subjective feelings or reactions they tended to use more *estar* + adjective constructs (Cheng et al., 2008, p. 312).[345]

En cambio, al realizar una distinción por grupo, se constató que el factor *experiencia con el referente* se asociaba más fuertemente con *estar* en el nivel más avanzado (G3). En cambio, en los niveles iniciales (G1 y G2), el uso de *estar* parecería basarse en un análisis léxico y semántico del contexto sintáctico próximo: se apoya, por ejemplo, en la oposición *externo* (apariencia física) vs. *interno* (descripción de la personalidad).

Las conclusiones propuestas por Chen, Lu y Giannakouros (2008) no son definitivas. Sin embargo, este estudio da cuenta de la posibilidad de generalizar ciertos hallazgos realizados con aprendientes anglófonos a estudiantes con una L1 diferente. Además, propone evidencia empírica que avala la importancia de considerar información discursiva —y no solo frástica— en la descripción de la adquisición de los verbos *ser* y *estar*.

Esta última característica también se manifiesta en el estudio de Collentine y Asención-Delaney (2010). Los investigadores analizaron un corpus de textos (432.511 palabras) escritos por aprendientes anglófonos inscritos en el nivel universitario. En cuanto al nivel de los aprendientes, solo se indica que se trata de estudiantes de primero, segundo y tercer año. Los textos, por su parte, correspondían a cartas, narraciones, descripciones, resúmenes y ensayos argumentativos sobre diferentes temas relacionados con actividades de la vida cotidiana o con hechos culturales.

El estudio tenía un doble objetivo: por un lado, identificar, en el corpus considerado, qué tipo de información contextual coaparece de manera significativa con las

[345] [Parece que, cuando los alumnos escribieron sobre su experiencia personal u realizaron observaciones para expresar sus sentimientos o reacciones subjetivas, tendieron a usar más construcciones *estar* + *adjetivo*]

construcciones *ser/estar+adjetivo*; por otro lado, determinar qué tipo de texto (narrativo, descriptivo, etc.) se asocia con cada una de las construcciones.

Para responder a estos objetivos, los autores definieron una serie de rasgos lingüísticos que permiten describir los textos de los aprendientes. Se apoyaron en el estudio de Biber et al. (2006), quienes, a través del análisis de un amplio corpus de hablantes cuya L1 es el español, distinguen cuatro tipos de textos (informativo, hipotético, narrativo, descriptivo) en función de ciertos rasgos léxico-gramaticales recurrentes.[346] Por ejemplo, los textos descriptivos se caracterizan por la coocurrencia estadísticamente significativa de rasgos como la presencia de adjetivos postnominales y de sustantivos derivados (Collentine & Asención-Delaney, 2010, p. 417). De esta manera, Collentine y Asención-Delaney (op. cit., p. 420) definieron 58 factores lingüísticos que potencialmente podrían aparecer en los textos de los aprendientes y arrojar resultados en cuanto a su asociación con *ser* o *estar*. Un análisis de la regresión, respecto de las 58 variables, indicó que 5 eran significativas para *ser* y 8 para *estar*.

En el caso de *ser*, las variables independientes significativas son: los pronombres sujeto, los adverbios de lugar, los verbos del tipo *gustar*, los verbos de observación y los verbos en pretérito imperfecto del subjuntivo (Collentine & Asención-Delaney, 2010, p. 424). Los pronombres sujetos se asociaban de manera positiva con la presencia de *ser* en los textos de los aprendientes, cuando no se realizaba una distinción entre los grupos. En cambio, un análisis diferencial reveló que la asociación era positiva solo en el caso de los aprendientes de primer año. Para los de segundo año, no existía tal asociación y, en el caso del tercer año, la asociación era negativa. Sucedía lo inverso en el caso de los adverbios de lugar: se constató una asociación negativa en el primer año, y una asociación positiva en el segundo y tercer años. En lo que concierne a los verbos, los investigadores afirman que la interacción de los tres tipos presentados más arriba (*gustar*, de observación e imperfecto del subjuntivo) arrojaba datos estadísticamente significativos. Sin embargo, al ser considerados individualmente, no podía afirmarse con seguridad que contribuyeran de manera notable en la modelización del uso del verbo *ser*.

[346] Biber et al. (2006) analizaron un corpus 20 millones de palabras correspondientes a textos escritos y orales de una amplia variedad de registros. Se anotaron y describieron los textos, según la presencia de determinados rasgos léxico-semánticos (considerados como las *variables*). Luego, se realizó un análisis estadístico multidimensional, basado en un análisis factorial. Este último procedimiento, «reduces a large number of original variables to a small set of underlying variables, called "factors"» [reduce un gran número de variables originales a un pequeño conjunto de variables subyacentes, llamadas "factores"] (op. cit., p. 11). Es decir, cada factor está compuesto por un grupo de variables que se correlacionan, lo que concretiza su tendencia a coaparecer en los textos.

En el caso del verbo *estar*, se lograron identificar una serie de variables significativas: los adjetivos cuya morfología distingue entre el singular y el plural, los segmentos artículo-nombre, los clíticos antepuestos al verbo y los adjetivos posesivos (Collentine & Asención-Delaney, 2010, p. 428). Según los autores, este grupo de variables es diferente respecto del que se asocia con *ser*: el uso de *estar* + *adjetivo* se asocia con estructuras gramaticales básicas (op. cit., p. 428). Además, las asociaciones eran menos fuertes que en el caso de la cópula *ser*.

Para analizar el tipo de texto asociado con la aparición de cada una de las cópulas, los autores llevaron a cabo una comparación con los resultados obtenidos a partir de corpus de hablantes cuya L1 es el español (Biber et al., 2006). Los resultados de este análisis se resumen en la siguiente conclusión:

> *ser* + *adjective* appears in descriptive and evaluative discourse where much linguistic complexity reliably occurs; […] *estar* + *adjective* is present in narrations, descriptions, and hypothetical discourse where, nonetheless, little much linguistic complexity reliably occurs (Collentine & Asención-Delaney, 2010, p. 439).[347]

Evaluar el alcance de estas afirmaciones requiere llevar a cabo un estudio similar integrando aprendientes cuyo nivel general de español hubiera sido definido de antemano de manera más precisa. Sin embargo, es innegable que el tipo de estudio llevado a cabo por Collentine y Asención-Delaney (2010) se distingue de la mayoría de las investigaciones a dos niveles. A nivel metodológico, es el primero de tipo *basado en corpus* (*corpus-based*) propiamente dicho. A nivel teórico, incorpora una amplia variedad de conceptos y herramientas en la descripción del uso de las cópulas.

***

En la presente sección, se describió una serie de estudios que se centran en los verbos *ser* y *estar* desde la perspectiva de la adquisición de segundas lenguas. Como se ha visto, las investigaciones giran en torno a tres ejes temáticos y/o metodológicos: las secuencias en la adquisición de los verbos, la variación en el uso y el análisis de corpus de aprendientes.

[347] [*ser* + *adjetivo* aparece en el discurso descriptivo y evaluativo en los que se da una gran complejidad lingüística; [...] *estar* + *adjetivo* está presente en narraciones, descripciones y discurso hipotético en los que, sin embargo, se presenta poca complejidad lingüística de manera fiable]

A la luz de la información presentada, la generalización de los resultados obtenidos se vuelve difícil por dos razones. Por un lado, únicamente los estudios que describen los estadios en la interlengua de los aprendientes (§6.1.1.1) llevan a cabo una investigación longitudinal propiamente dicha, es decir, analizan datos de los mismos estudiantes a lo largo del tiempo. En cambio, el resto de los trabajos (§§6.1.1.2 y 6.1.1.3) se basan en un diseño «pseudolongitudinal», esto es, consideran «poblaciones distintas en diferentes niveles» (Buyse, 2014, p. 71). Esta última metodología permite describir rasgos característicos de la interlengua de los aprendientes en diferentes niveles de adquisición —y, a menudo, es más fácil de poner en marcha—. No obstante, no debe olvidarse que no se trata de investigaciones longitudinales, por lo que la comparación con este último tipo de estudio no puede establecerse de manera directa. Por otro lado, los diferentes estudios analizados no coinciden en la manera de determinar el nivel general de español de los participantes en las experiencias. De hecho, existe una diversidad de criterios que implican considerar: el nivel escolar (secundario o universitario) y el semestre de cursado, la cantidad de horas de estudio del español, resultados en tests construidos *ad hoc* o en pruebas institucionales o una combinación de varios criterios.

Sin embargo, en la multiplicidad de estudios, parece existir unanimidad en admitir que, en los estadios iniciales de adquisición, los aprendientes simplifican el sistema de la lengua y utilizan de manera generalizada la cópula *ser*. Esto se traduce en una mayor frecuencia de uso de este verbo respecto de *estar*. En consecuencia, se asume que un cambio en la frecuencia de uso de esta última cópula es un indicio de la evolución positiva en la interlengua de los aprendientes.

En la próxima sección, se pasa revista a las investigaciones realizadas en el campo de la enseñanza de segundas lenguas.

6.1.2 Investigación en la enseñanza de segundas lenguas

La descripción del proceso de adquisición de los verbos *ser* y *estar* implica considerar múltiples dimensiones (§6.1.1). De la misma manera, desde el campo de la investigación en la enseñanza de segundas lenguas, se han realizado diversos estudios que pueden clasificarse en dos tipos: propuestas didácticas y estudios empíricos. Las primeras corresponden a reflexiones que, desde un punto de vista práctico, recurren a conceptos teóricos —sobre todo, de la lingüística y la didáctica— con el fin de proponer una adaptación didáctica de la diferencia entre *ser* y *estar*. En el caso de los estudios empíricos,

se trata de investigaciones que ponen en marcha un protocolo (experimental) de recolección de datos en situaciones de enseñanza-aprendizaje concretas. En las próximas secciones se describen cada uno de estos tipos de investigaciones.

6.1.2.1 Propuestas didácticas

En este apartado, se centra la atención en algunas propuestas que se han hecho para describir, de manera didáctica, las diferencias entre *ser* y *estar*.[348]

Como se ha visto más arriba (Capítulo 2), los enfoques y las herramientas teóricas adoptados en el campo de la lingüística son numerosos. A partir de ellos, se ha trascendido la oposición simplista entre características permanentes —relacionadas con *ser*— y transitorias —vinculadas con *estar*—, lo que se ha denominado como la «concepción tradicional» (Aletá Alcubierre, 2005, p. 3). Sin embargo, este tipo de descripción parece estar mucho más arraigada en el aula de español como L2 (cf. Aletá Alcubierre, 2005; Collentine & Asención-Delaney, 2010, p. 410; Silvagni, 2013, p. 47). Como consecuencia de la enseñanza a la que han estado expuestos,[349] los aprendientes —por lo menos los de un nivel debutante— insisten en aplicar una «regla» que en numerosas ocasiones se revela insuficiente.

Una alternativa para enseñar *ser* y *estar* ha sido la de presentar, de manera extensiva, una descripción nociofuncional de estas cópulas. Por ejemplo, desde esta perspectiva, se transmitirá a los aprendientes que el verbo *ser* se emplea para indicar, entre otras funcioness, profesión (*soy enfermero*), procedencia (*soy de Venezuela*) y posesión (*este auto es mío*). De hecho, esta es la propuesta de Cuesta Serrano (2007, p. 9) quien, de manera algo apresurada, afirma que

---

[348] La revisión bibliográfica se restringirá a los trabajos en los que se explicita el marco investigativo. Es decir, se tomarán en cuenta artículos y obras en los que la propuesta didáctica se acompaña de la reflexión teórica que ya sea justifica la adaptación didáctica, ya sea motiva la descripción lingüística. Por esta misma razón, se deja de lado el análisis de métodos de enseñanza y de artículos que únicamente describen actividades para estudiar los verbos copulativos. Las llamadas «gramáticas pedagógicas» (§5.1) se encuentran a medio camino entre los trabajos puramente aplicados y la descripción teórica que fundamenta una propuesta didáctica. En ellas, en general, se propone una descripción gramatical —de la que puede inferirse el marco teórico— y una serie de actividades de ejercitación. Sin embargo, también se dejan de lado, ya que no se trata de trabajos de investigación propiamente dicha. En resumen, se toman en cuenta los estudios de investigación.

[349] No se trata aquí de afirmar que la enseñanza de los verbos *ser* y *estar* se basa sistemáticamente en la oposición permanente/transitorio. Como se verá más adelante en la presente sección, existen numerosas propuestas alternativas a esta descripción. Además, debe tenerse en cuenta que existen contextos en los que el objetivo es transmitir a los aprendientes explicaciones lingüísticas más detalladas. Por ejemplo, es el caso de los estudiantes inscritos en carreras de filología hispánica en Francia.

> desde el punto de vista teórico no hay ninguna teoría que agote y explique, en su análisis, todos los usos posibles de *ser* y *estar*, por lo que nuestra conclusión no podía ser otra que, siguiendo el criterio del propio Instituto Cervantes,[350] la de presentar todos estos usos posibles en nuestras clases de ELE. Es cierto que es una solución compleja, que contribuye poco a sistematizar el inventario de usos, que pedagógicamente tiene un rendimiento cuestionable…, pero también creemos que, para bien o para mal, es la única que existe.

Para la enseñanza de segundas lenguas, la lingüística funcional significó un cambio radical y positivo respecto de las teorías formalistas de la gramática (Lapaire, 2003). Sin embargo, exponer a los aprendientes a todos los usos de *ser* y *estar* sin realizar una sistematización es, como reconoce Cuesta Serrano (op. cit.), cuando menos *cuestionable*. Además, con certeza, no es la única solución que existe.

Aletá Alcubierre (2005, 2008) reconoce que encontrar una «regla» de uso que describa un fenómeno gramatical determinado es probablemente una tarea destinada al fracaso. Sin embargo, basándose en descripciones lingüísticas aspectuales (Fernández Leborans, 1999), se aboca a construir un modelo de la didactización de las diferencias entre *ser* y *estar*. En primer lugar, para el investigador, no es necesario introducir la oposición *ser/estar* en los estadios iniciales de la enseñanza. En cambio, sería más provechoso estudiar de manera independiente los contextos en los que no existe alternancia entre las cópulas, tales como *mi padre está en la cocina* o *el examen es a las 4*. Según el investigador, la presentación precipitada de las diferencias semánticas entre las cópulas *ser*

[350] El autor hace referencia al *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2007) que consiste en una adaptación y descripción, para el español, de los niveles de referencia definidos en el MCERL (Consejo de Europa, 2002). Según Cuesta Serrano (2007), en el *Plan curricular del Instituto Cervantes* la descripción de los contenidos de cada nivel, respecto de los verbos *ser* y *estar*, se apoya tanto en criterios nociofuncionales, como gramaticales (morfosintácticos) y semánticos. Sin embargo, se verifica que son sobre todo los dos primeros criterios los que se emplean con más frecuencia. Para los niveles A1-A2, se preconiza una descripción nociofuncional: en el caso de *ser* deben estudiarse los casos en los que se indica origen, profesión, ideología, materia, posesión, así como la localización temporal; para *estar*, se presentarán la localización espacial y temporal. En el caso de los niveles B1-B2, se describen los contenidos tanto en términos nociofuncionales como morfosintácticos: el verbo *ser* deberá estudiarse en casos de construcciones impersonales (*es tarde*), construcciones con sujeto oracional y de localización de sucesos o acontecimientos. *Estar*, por su parte, deberá presentarse en contextos de profesión eventual (*está de telefonista*) y para hablar de cantidades o precios fluctuantes. En estos niveles, se introduce además un contenido basado en un criterio semántico, a saber, los adjetivos que cambian de significado según sean empleados con *ser* o *estar* —sin especificar cuáles ni en qué cantidad—. En los niveles C1-C2, *ser* debe presentarse en combinación con adjetivos que indican un comportamiento (*ha sido amable*), en «perífrasis de relativo» de carácter enfático (*quien es un egoísta eres tú*) y en expresiones, tales como *es más papista que el Papa. Estar* debe estudiarse en construcción con las preposiciones: (i) *para* con valor de *a punto de* (*está para salir*) o con sentido valorativo (*está para comérselo*), (ii) *por* con valor de *acción sin realizar* (*están por salir*), *a favor de* (*estoy por tu moción*), *intención* (*estoy por darte una torta*). También deberán incluirse expresiones equivalentes a un estado con *estar que* (*está que arde*) y usos llamados *coloquiales*, para el que se cita un único ejemplo, a saber, *está interesante.*

y *estar* (*Juan es alto* vs. *Juan está alto*) crea confusión en los aprendientes quienes producen, en consecuencia, errores como *mi padre es en la cocina* o *el examen está a las 4*.

Luego de que los aprendientes hayan adquirido las estructuras en las que no se registra alternancia entre las cópulas, se presentarán los contextos en los que ambos verbos pueden aparecer. En este sentido, Aletá Alcubierre (2005) considera que el verbo *ser* se distingue del resto porque no tiene contenido léxico, es un verbo *vacío* que expresa simplemente una relación de equivalencia entre dos elementos que se ponen en relación.[351] Por esto, propone realizar la oposición no ya entre *ser* y *estar*, sino más bien entre *ser* y los demás verbos, entre los que se encontraría *estar*. En resumen, la propuesta del investigador se fundamenta en la idea de que «*ser* no se opone a *estar*, al menos no en los términos de la concepción tradicional» (Aletá Alcubierre, 2005, p. 3). A partir de esta reflexión, el autor crea actividades cuyo objetivo es distinguir entre los contextos en los que solo se establece una relación de equivalencia (*ser*) y el resto de los casos. Por ejemplo, se expondrá a los aprendientes a textos con ocurrencias de *ser* y *estar*. En los casos de aparición del segundo verbo, los estudiantes deberán sustituirlo por otros lexemas verbales «sin modificar en lo esencial el sentido de la oración» (op. cit., p. 5). Así, podrán reemplazar *Juan está muy cansado* por *Juan se encuentra muy cansado*. Otro ejemplo de actividad consiste en completar frases atributivas con espacios en blanco. Frente a la frase *Pedro ___ estudiante, ___ en la facultad de letras*, los estudiantes deberán reflexionar y determinar que, en el primer caso, solo se trata de una relación de equivalencia —*Pedro=estudiante*—, por lo que la completarán con *ser,* ya que no es posible encontrar otro verbo. En cambio, en el segundo espacio en blanco, pueden emplearse tanto *estar* como *encontrarse*. Este tipo de ejercicio se llevará a cabo, de la misma manera, con casos de adjetivos que cambian de significado, según la cópula empleada.

Como puede verse, esta propuesta prescinde de la caracterización que opone lo permanente a lo transitorio. Sin embargo, suscita, por lo menos, dos críticas. Por un lado, desde el punto de vista didáctico, en las diferentes actividades propuestas por Aletá Alcubierre (2005), según el contexto, se reemplaza al verbo *estar* por otros, tales como *quedar(se), ponerse, encontrarse, permanecer, sentir*. Para que un aprendiente pueda determinar, por sí solo, si la conmutación entre *estar* y otro verbo es posible, es necesario que posea un determinado nivel de competencia en español. Es decir, la metodología

[351] El autor se basa en descripciones aspectuales para proponer que *ser* es un verbo vacío de significado. En la primera parte (§2.2), se analizaron algunas críticas a esta manera de concebir las diferencias entre *ser* y *estar*.

propuesta no se adapta necesariamente a los niveles iniciales. Por el otro, desde el punto de vista lingüístico, el paralelismo que se establece entre *estar* y toda la serie de verbos susceptibles de «reemplazarlo» ignora toda referencia al contenido semántico propio de cada lexema verbal.

También se encuentra presente la idea de reemplazar *ser* y *estar* por otros verbos en la propuesta de Silvagni (2013). En este trabajo, no se argumentan a favor de una tipología de actividades o de un método didáctico en particular.[352] El interés radica esencialmente en el modelo que se construye con el fin de describir los verbos *ser* y *estar*. Según el investigador, para enseñar dichas cópulas, es necesario lograr que el aprendiente comprenda que existen tres valores predicativos específicos: identificar, localizar y describir (op. cit., p. 60). De cada uno de estos casos, Silvagni (2013) propone explicaciones destinadas a la enseñanza del español como L2.

En el primer caso (identificación), se trata de contextos en los que aparece *ser* en construcciones ecuativas en las que se establece «una 'coincidencia' entre las dos expresiones —precopular y poscopular—» (op. cit., p. 52). En el segundo caso (localización), se sitúa al sujeto temporal o espacialmente. La selección de una de las cópulas estará determinada por las características de la entidad sujeto: *ser* si es un acontecimiento o evento, *estar* si es otro tipo de entidad. Sin dudas, la dificultad de llevar al aula esta última distinción hace que Silvagni (2013) proponga explicar a los aprendientes que *ser* puede reemplazarse por *ocurrir, pasar, acontecer*, mientras que *estar* puede ser sustituido por *encontrarse* (op. cit., p. 54). En el tercer caso (descripción), se trata de construcciones atributivas «canónicas» en las que se adjudica una característica a la entidad sujeto. Para explicar el uso de una u otra cópula, Silvagni se basa sobre todo en el trabajo de Fernández Leborans (1999), es decir, se fundamenta en la distinción entre P-I y P-E (§2.2). En palabras del autor,

> [p]resentaremos el valor de las oraciones con *ser* como expresión de 'propiedades' del sujeto, de características propias, intrínsecas de este; en cambio, en el caso de *estar*, hablaremos de 'estados', condiciones, modos de encontrarse del sujeto (Silvagni, 2013, p. 55).

La mayor o menos profundización en las explicaciones de las características de cada uno de los valores predicativos dependerá del nivel de los alumnos. No obstante, es

[352] En su trabajo, Silvagni (2013) presenta ejemplos de actividades como: completar frases con espacios en blanco, describir imágenes, relacionar columnas, o incluso clasificar frases según el valor predicativo. Respecto del método didáctico, se privilegia una metodología mixta (§7.5.1).

necesario, para el autor citado, realizar la distinción entre existencia, localización y descripción desde el inicio de la enseñanza y mantenerla de manera constante a lo largo del proceso de aprendizaje. Sin embargo, Silvagni (op. cit., p. 58) propone que, en el caso de los niveles más avanzados, podrá realizarse una simplificación del modelo descriptivo y retener solamente la oposición P-I/P-E —además de los casos de *identificación* tratados aparte—.

Por último, Silvagni (2013, p. 62) subraya que la selección de una de las cópulas tiene que ver con las características del atributo. Por esto, es imprescindible, sobre todo, realizar una instrucción sobre las características léxicas y gramaticales de los lexemas susceptibles de ocupar la función de atributo.

Centrar la atención en las características del léxico para enseñar el uso de *ser* y *estar* es una propuesta que ya se encontraba presente en el trabajo de Baralo (2008). Esta autora, también realiza una descripción de tipo aspectual de las cópulas. Además, como en la propuesta didáctica de Silvagni (2013), distingue entre los usos predicativos y atributivos de *ser* y *estar*. En este último caso, estima que el uso de uno de los verbos está determinado por numerosos factores. Entre ellos, incluso si la investigadora afirma explícitamente que la lista no es exhaustiva, se mencionan únicamente los rasgos (semánticos, léxicos y gramaticales) de los adjetivos. Así, se dejan de lado las consideraciones en cuanto a las cópulas mismas, como si estas fueran —una vez más— verbos *vacíos*.

El interés de la propuesta didáctica de Baralo (2008) es innegable. Desde su perspectiva, exponer a los aprendientes a listas de adjetivos que cambian de significado, según se empleen con una u otra cópula, solo dificulta el aprendizaje. Muy a menudo, en estas listas, los ejemplos prescinden de todo tipo de información contextual y pragmática. En respuesta a esta situación, Baralo (2008, p. 7) considera que

> el mejor camino para presentar las diferencias aspectuales de las construcciones de “ser” y “estar” con adjetivo es la selección de muestras lenguas con un contexto lingüístico y paralingüístico lo suficientemente rico y variado.

En resumen, para aprender la gramática, en general, y los verbos *ser* y *estar*, en particular, los aprendientes deber estar en contacto con muestras de habla suficientemente contextualizadas.

La necesidad de trabajar con ejemplos contextualizados también fue señalada por otros autores, tales como Llopis García, Real Espinosa y Ruiz Campillo (2012). Estos

investigadores incluyen explícitamente su propuesta en el marco de la gramática cognitiva (§1.2). En su trabajo, buscan distanciarse tanto de la caracterización «tradicional» de la distinción entre *ser* y *estar* como de aquellas que descansan únicamente sobre categorías aspectuales. Para Llopis García et al. (2012), el verbo *ser* expresa una característica «consustancial» o inherente de la entidad sujeto. En cambio, el verbo *estar* dice lo «circunstancial». También se incluyen otras oposiciones que recuerdan algunos trabajos de lingüística presentados más arriba dentro del enfoque cognitivo (§2.4): inherencia/circunstancia remite a Pottier et al. (2005); categorización/experiencia, a Delbecque (2000); estático/dinámico, a Delport (2004) y Macías Barrés (2013). Además, Llopis García et al. (2012) conciben la enseñanza de la gramática no tanto como el estudio de las formas de manera independiente, sino que subrayan la importancia de establecer relaciones entre esas formas y los significados que vehiculan. En palabras de los autores,

> [...] la gramática no establece reglas sobre las formas, sino sobre los significados que el hablante está otorgando en cada momento a esas formas que elige. Simplemente con este cambio en el objeto de las reglas obtenemos una explicación lógica y satisfactoria de todo lo que antes estaba condenado a ser excepción (Llopis García et al., 2012, pp. 46-47).

Esta concepción de la gramática como el estudio de las relaciones que unen las formas y los significados en un todo indisociable también se encuentra presente en la propuesta didáctica de Delbecque, Masschelein y Vanden Bulcke (2012).[353] Como puede deducirse de la organización de la obra, la propuesta consiste en una enseñanza explícita de los verbos *ser* y *estar* de acuerdo con una metodología deductiva: primero, se presenta la descripción gramatical de los verbos y, luego, se incluyen una serie de actividades de ejercitación. La interés de esta propuesta reside, sobre todo, en que tanto la descripción lingüística como las actividades se fundamentan en frases —cuando no textos— auténticos y debidamente contextualizados. Además, las actividades se centran tanto en la comprensión de frases copulativas —comentario de ejemplos sirviéndose de nociones gramaticales— como en su producción —completar frases con espacios en blanco—. Además, se presentan algunas actividades de traducción. Como puede verse, a diferencia de las propuestas citadas anteriormente, en este caso, se trata más bien de una adaptación destinada a estudiantes inscritos en carreras de filología o, por lo menos, con un nivel avanzado de competencia en español.

[353] En este caso, la fundamentación lingüística se encuentra en los trabajos de Delbecque (1998, 2000).

Valdez, Cristian. Las cópulas ser y estar a la luz de enfoques lingüísticos recientes y de la investigación en la enseñanza de segundas lenguas - 2018

Por último, se presentan algunas propuestas didácticas destinadas específicamente a aprendientes francófonos.

La primera de ellas es la obra de Freysselinard (2013) quien propone tanto un diccionario de uso de estas cópulas como una descripción didáctica de los verbos *ser* y *estar* y una serie de ejercicios.[354] El diccionario corresponde a un recurso para el aprendizaje, ya que describe numerosos adjetivos y participios pasados respecto de su uso con las cópulas. Integra ejemplos auténticos en cada una de las entradas y explicaciones breves o remisiones a la «regla» que se propone al final del libro. En cuanto a esta descripción gramatical, el autor se basa en una caracterización tripartita de cada uno de los verbos: *ser* hace referencia a la *acción* (controlada), a la *esencia/definición*, y a la *objetividad*; *estar*, por su parte, se relaciona con *el estado/resultado*, la *circunstancia* y la *subjetividad* (op. cit., p. 24).[355] A partir de estas nociones generales, el autor describe el uso de cada uno de los verbos en diferentes contextos, tomando sobre todo el criterio morfosintáctico como eje para organizar la presentación. Por ejemplo, algunos de los apartados corresponden a las categorías gramaticales susceptibles de ocupar la posición de atributo (*el nombre*, *los adjetivos, los participios-adjetivos* y *los adverbios*). Cabe destacar que, en todos los casos, se intenta remitir a la explicación general que se ha propuesto, es decir, se busca mostrar la coherencia interna al sistema.[356]

También en la propuesta de Vega y Vega (2006), el objetivo es mostrar a los aprendientes que el uso de *ser* y *estar* se ajusta a un sistema. Sin embargo, en este caso, la metodología implica el análisis contrastivo entre el sistema francés y el español.[357] Según el investigador, para que los estudiantes logren dominar el uso de las cópulas, previamente es necesario «estructurar una *conciencia pragmática* del verbo francés» (op. cit., p. 949 [cursiva en el original]). Si bien no propone una manera concreta para hacerlo, insta a

[354] Una vez más, la organización de la obra implica una enseñanza deductiva: primero la explicación, luego las actividades. Estas últimas consisten en frases (breves y descontextualizadas) y textos con espacios en blanco para completar con una de las cópulas.

[355] Puede establecerse un vínculo entre estas nociones y la descripción de las cópulas *ser* y *estar* desarrollada por Pottier et al. (2005) que se presentó en la primera parte (§2.4).

[356] En la experiencia llevada a cabo en el marco del presente estudio, la dificultad de integrar la propuesta de Freysselinard (2013) radica en el metalenguaje. En sus explicaciones, el autor emplea términos gramaticales que difícilmente podrían utilizarse con los estudiantes que participaron en la experiencia (§7.3). Por ejemplo, una explicación del tipo «les participes passés employés avec *estar* ont une valeur d'adjectifs» [los participios pasado empleados con *estar* tienen un valor adjetival] (op. cit., p. 219) se adapta más bien a estudiantes inscritos en carreras de filología.

[357] En el estudio de Yao (2016) también se propone realizar un «análisis comparatista» entre el francés y el español como fundamento de la enseñanza de las cópulas *ser* y *estar*. Sin embargo, en este caso, la comparación se basa, sobre todo, en criterios sintácticos y la traducción de ciertos «modismos», tales como *ser de fiar* o *estar en las nubes*.

presentar a los estudiantes los diferentes actos de habla en los que se registra el verbo francés *être*. En la figura se resumen los seis actos de habla identificados y la relación con los verbos *ser* y *estar*.

Definición (*ser*)	Identificación (*ser*)	Acción (*ser*)
Constatación (*estar*)	Localización (*estar*)	Descripción (*estar*)

Figura 9. Actos de habla en los que interviene *être* (Vega y Vega, 2006, p. 957)

Si se lee la figura verticalmente, se constata que se establecen tres oposiciones entre *ser* y *estar*. La primera pone en relación: (i) la *definición*, que se identifica con construcciones ecuativas en las que aparece, en español, el verbo *ser*, (ii) la *constatación*, que corresponde al verbo *estar*, se relaciona con la atribución adjetival, en la que el locutor «solo enuncia aquello que percibe o siente en ese preciso momento» (Vega y Vega, 2006, p. 955). La segunda dicotomía tiene que ver con: (i) la *identificación* que de manera tautológica se define como un acto por el cual un ser se identifica a (otro) ser (op. cit., p. 954), (ii) la *localización* que se define según el criterio sintáctico de aparición del verbo copulativo con adverbios y complementos circunstanciales de lugar. La última oposición hace referencia a las construcciones pasivas, entre las que se distingue: (i) una *acción pasiva* que «incluye explícita o implícitamente la necesidad de un agente» (op. cit., p. 956), (ii) una *descripción pasiva* que supone la *constatación* de un estado de cosas poniéndolo en relación con un momento anterior.

La transparencia semántica de los términos empleados por Vega y Vega (2006) para describir los actos de habla se evaluó con aprendientes francófonos. El autor presentó una serie de 100 frases copulativas en francés a 78 participantes que debían clasificarlas, según uno de los seis actos de habla. Cabe destacar que no se precisó qué significaba cada una de las etiquetas (*identificación, descripción…*), sino que se evaluó la posibilidad de comprenderlas intuitivamente. Si bien se puede cuestionar la fiabilidad de los resultados obtenidos,[358] las conclusiones del investigador indican que los estudiantes reconocen con más facilidad ciertos actos como la *constatación* y la *localización*. La confirmación

[358] Por un lado, entre las 100 frases propuestas, no se incluyen de la misma manera todos los actos de habla. Hay algunos que concentran la mayor cantidad de frases, tales como las identificaciones (35/100) y las constataciones (26/100). Esta decisión metodológica, que no se justifica en el trabajo de Vega y Vega, podría introducir un sesgo en las respuestas. Por otro lado, no se evalúa la significancia estadística de los porcentajes que resumen los resultados —y que se presentan bajo la forma de una tabla de doble entrada—.

empírica a la que se tiende en el estudio de Vega y Vega (2006) relaciona este estudio con los trabajos que se presentan en la próxima sección.

6.1.2.2 Estudios empíricos

En esta sección, se da cuenta de una serie de estudios empíricos que se enmarcan en el campo de la investigación en enseñanza de segundas lenguas. En todos los casos, el objetivo fue obtener evidencia concreta respecto de la influencia de uno u otro parámetro del diseño de una instrucción sobre el aprendizaje de las diferencias entre *ser* y *estar*. Se trata, además, de experiencias llevadas a cabo en situaciones concretas de enseñanza-aprendizaje (Capítulo 7).

Por el hecho de analizar datos empíricos de estudiantes, este tipo de estudios se relaciona entonces con el análisis de corpus de aprendientes, que se han visto más arriba (§6.1.1.3). De hecho, se ha propuesto que el conjunto de datos que surge de un estudio experimental en didáctica de las segundas lenguas, corresponde a un «corpus de aprendientes experimental» (*experimental learner corpus*) por el hecho de que se trata de datos «obtained under experimental conditions» (Díaz-Negrillo & Thompson, 2013, p. 11).

En el caso particular de las cópulas *ser* y *estar*, los estudios empíricos no son numerosos. De manera general, dos de ellos (Barozzi, 2014a, 2014b; Cheng, 2002) se proponen evaluar la pertinencia de un método didáctico en particular llamado *instrucción del procesamiento* (*processing instruction*).

VanPatten, cuyos trabajos sobre la adquisición de *ser* y *estar* se presentaron más arriba (§6.1.1.1), es uno de los precursores de este modelo de instrucción. El investigador afirma que la «processing instruction is a type of grammar instruction whose purpose is to affect the ways in which learners attend to input data» (VanPatten, 1996, p. 2).[359] En general, al aprender una nueva lengua, las personas tienden a poner en marcha una serie de estrategias para comprender el input al que están expuestas. Por ejemplo, interpretan que, en una frase, el primer sustantivo que aparece corresponde al sujeto de la oración. Es lo que se denomina la *estrategia del primer sustantivo* ([*the first noun strategy*], op. cit., p. 33).[360] Esto puede revelarse útil en los estadios iniciales del aprendizaje. Sin embargo,

[359] [la instrucción del procesamiento es un tipo de instrucción gramatical cuyo propósito es afectar la forma en que los estudiantes prestan atención al *input*]

[360] Como indica VanPatten, no son estrategias de aprendizaje —tal como emplear técnicas nemotécnicas—, sino que se trata de *estrategias de procesamiento*, esto es, «largely unconscious strategies that learners use to map meaning onto input sentences» [estrategias en gran parte inconscientes que los alumnos usan para asignar el significado a oraciones del *input*] (VanPatten, 1996, p. 10). Por otro lado, se puede establecer un paralelo entre la estrategia del primer sustantivo descrita por VanPatten y lo que Bronckart (1977, p. 287)

dado que la ubicación del sujeto sintáctico no siempre es inicial, esta manera de proceder tiene sus limitaciones. Por esto, el objetivo de la instrucción del procesamiento es suscitar el cambio en este tipo de estrategias exponiendo a los aprendientes a muestras de lengua cuidadosamente seleccionadas. Más precisamente, estas últimas deben ser comprensibles y *cargadas de sentido* ([*meaning-bearing*] op. cit., p. 5).

El objetivo último de este enfoque es lograr que los aprendientes establezcan conexiones entre las formas y los significados que se puede construir a través de ellas. Se trata de un tipo de instrucción que, basada en el input, busca desarrollar la conciencia gramatical (§5.1.2) de los aprendientes de segundas lenguas. Según el propio VanPatten (1996, p. 85), la instrucción del procesamiento es un tipo de *fomento de la concienciación* (*consciousness raising*).

La instrucción del procesamiento (IP, en adelante) no está exenta de críticas.[361] Sin embargo, existen varios estudios que han intentando probar su eficacia. En el caso de los verbos *ser* y *estar*, Cheng (2002) se propuso comparar los efectos de la IP —basada en la comprensión, en el *input*— y la instrucción «tradicional» —basada en la expresión, o en el *output*—. Más concretamente, el objetivo de su estudio era determinar si los diferentes métodos didácticos (IP e instrucción tradicional) arrojaban diferencias en cuanto a: (i) la comprensión de secuencias con los verbos *ser* y *estar*, (ii) la expresión de secuencias con los verbos *ser* y *estar*, (iii) la retención de los aprendizajes a lo largo del tiempo. La investigadora diseñó una experiencia en la que participaron 109 estudiantes universitarios anglófonos inscritos en cuarto semestre. Estos aprendientes fueron distribuidos en tres grupos.[362] El primero recibió una instrucción de los verbos *ser* y *estar* de tipo «tradicional»; el segundo, una basada en la IP; y el tercero, no recibió ningún tipo de instrucción. Los datos fueron recogidos por medio de un pretest (antes de realizar la instrucción), un postest inmediato (al finalizar la instrucción), y un postest diferido (tres semanas más tarde). Cada uno de estos tests consistía en tres actividades: la comprensión de frases (unir imágenes con frases, unir una frase en español con una descripción en

---

denomina *estrategia de la posición* (*stratégie positionnelle*). Esta última noción se emplea para describir la adquisición de la primera lengua y corresponde a la inferencia que realiza el/la niño/a acerca de papel semántico que ocupa un elemento en función de su posición en la frase, dejando de lado la información pragmática y morfosintáctica.

[361] Por ejemplo, Lou Leaver et al. (2004) recriminan al estudio de Wong y VanPatten (2003) las generalizaciones demasiado apresuradas realizadas a partir del estudio de algunas lenguas como el español, el inglés o el francés, hacia otras lenguas tipológicamente más alejadas, como el ruso.

[362] Se seleccionó a los estudiantes de tal manera que se pudiera asegurar la comparabilidad entre los grupos. Además, con el análisis estadístico de los datos del pretest (antes de comenzar la experiencia), se verificó que los diferentes grupos eran comparables.

inglés), la redacción de frases (a partir de una introducción en inglés, se debía completar una frase usando ciertos adjetivos impuestos), una redacción guiada (a partir de ciertos adjetivos, se solicitaba narrar una historia). En las diferentes pruebas, por cada uso correcto de los verbos *ser* y *estar*, se contabilizaba un punto.[363] Esto permitió calcular resultados para cada grupo de aprendientes y en cada test. Cheng (2002) procedió así a una serie de análisis de los datos.

En primer lugar, consideró todas las respuestas de las tres pruebas sin distinción entre las cópulas. En este caso, en comparación con el grupo de control, tanto el grupo expuesto a una enseñanza «tradicional» como el que recibió una IP evidenciaron mejoras estadísticamente significativas en el uso de las cópulas. Es decir, obtuvieron notas más elevadas en los postests que en el pretest.

En segundo lugar, también sin distinción entre las cópulas, la investigadora analizó por separado cada una de las tres actividades que componían los tests. Constató que existía una diferencia en el caso de la prueba de interpretación de enunciados. Como era de esperar, el grupo IP evidenció mejores resultados que el grupo que recibió una instrucción tradicional, ya que, por definición, la IP desarrolla las competencias de comprensión. En las otras dos actividades, los resultados entre ambos grupos fueron similares: en ambos casos, los resultados mejoraban entre el pretest y los postest. Esto significa que la IP también arrojaba resultados positivos en las actividades que evaluaban la expresión.

Por último, Cheng (op. cit.) analizó los resultados de *estar* de manera independiente. Al considerar indistintamente los resultados de las tres pruebas, los conclusiones eran similares a aquellas del primer análisis. Sin embargo, si se analizaban las tres pruebas por separado, solo el grupo IP realizaba mejoras significativas en la prueba de interpretación de frases. Los resultados del grupo expuesto a una instrucción tradicional no se distinguían de los del grupo de control, es decir, no se evidenciaban cambios en la comprensión.

[363] Cabe destacar que la evaluación de la «corrección» en el uso de las cópulas para la tercera actividad (redacción guiada) fue realizada por cinco evaluadores cuya L1 era el español. Cada texto fue evaluado por dos personas diferentes. Así, se podía determinar si existían diferencias en la evaluación que cada una de ellas realizaba. Para el resto de las actividades, la autora se basa en una descripción de las cópulas, según la cual *ser* se usa para clasificar la entidad sujeto, mientras que *estar* se emplea cuando se comparan diferentes condiciones del sujeto (Cheng, 2002, p. 309). Considera, además, que la selección entre las cópulas está determinada por la semántica léxica de los adjetivos y expresa adhesión a la descripción aspectual de las cópulas desarrollada por Luján (1981).

A la luz de todos estos resultados, el propio VanPatten (1996)[364] afirma que el trabajo de Cheng (2002) propone evidencia empírica que avala la eficacia de la instrucción del procesamiento en comparación con la instrucción tradicional. En resumen,

> Cheng's results provide further evidence for the benefits of processing instruction. Using the data on *estar* only, we see that processing instruction results in increased gains on a interpretation task […] the effects of processing instruction are observable on output tasks but the effects of traditional instruction are not observable on interpretation tasks (VanPatten, 1996, p. 120).[365]

También se recaba evidencia empírica para evaluar la eficacia de la IP en los estudios de Barozzi (2014a, 2014b). Esta investigadora se propone, además, distinguir entre dos clases de IP: (i) el tipo IP propiamente dicho que implica un método deductivo, es decir, se presentan en primer lugar las reglas explícitas y luego se expone a los aprendientes a actividades de práctica, (ii) el tipo IPi que invierte los componentes, por lo que se considera inductivo. A partir de preguntas de investigación y de un diseño muy similares a los de Cheng (2002), Barozzi (2014a, 2014b), analiza las diferencias entre el método tradicional y los enfoques de IP y IPi en cuanto a la comprensión y expresión de secuencias con los verbos *ser* y *estar*. Además, se diseñó una experiencia de tipo longitudinal para determinar la evolución en la retención del aprendizaje.

En uno de sus estudios, Barozzi (2014b) recoge datos de 46 alumnos anglófonos de un nivel «bajo-intermedio» (op. cit., p. 114) que correspondían a cuatro grupos de una escuela secundaria norteamericana.[366] Una de ellas fue el grupo de control, por lo que no recibió ningún tipo de instrucción. En cambio, cada una de las tres clases restantes fue expuesta a uno de los siguientes tratamientos: instrucción tradicional, IP e IPI. La recogida de los datos se realizó en cuatro ocasiones diferentes: antes de comenzar la instrucción (pretest), al terminar la instrucción (postest inmediato), tres semanas después (postest 1),

---

[364] El artículo de Cheng (2002) presenta los resultados obtenidos en el marco de su tesis doctoral inédita realizada en 1995. En su análisis, VanPatten (1996) da cuenta de este último trabajo. Por eso, la fecha de la cita de VanPatten es anterior al artículo que se resume en esta sección.

[365] [Los resultados de Cheng proporcionan evidencia adicional sobre los beneficios de la instrucción del procesamiento. Usando los datos de *estar* por separado, vemos que la instrucción del procesamiento genera mejores resultados en una tarea de interpretación […] los efectos de la instrucción del procesamiento se observan en las tareas de expresión, pero los efectos de la instrucción tradicional no se observan en las tareas de interpretación]

[366] Previamente, se evaluó la comparabilidad de los diferentes grupos por medio de un test con preguntas de opción múltiple sobre diferentes «estructuras gramaticales» del español (Barozzi, 2014b, p. 115). Sin embargo, no se recaba información sobre otras dimensiones, tales como el uso y la comprensión del léxico. Por otro lado, también se retuvieron participantes con características similares en cuanto a la L1 (inglés) y al nivel de otras lenguas segundas diferentes al español.

cuatro meses más tarde (postest 2). Los tests están compuesto por cuatro actividades, de las cuales dos evalúan la comprensión y dos, la producción.[367] En cada una de estas actividades, se crearon tanto contextos llamados «obligatorios» —solo una de las cópulas se aceptaba— como «variables» —casos en los que se aceptaba la presencia de ambos verbos—.[368] Cada una de las preguntas, se formuló de manera tal que «solo hubiera dos posibles respuestas para cada una: correcto o incorrecto» (Barozzi, 2014b, p. 118).

En su análisis, Barozzi (2014b) se centra en los contextos llamados «obligatorios» y distingue los resultados según el tipo de actividad (de comprensión o de producción) para analizar la significancia de las diferencias entre los grupos.

En cuanto a la comprensión, la investigadora determina que todos los grupos que recibieron una instrucción (tradicional, IP e IPi) obtuvieron, de manera general, mejores resultados que el grupo de control. Esto es más notable en el caso del grupo IPi que superó de manera significativa al grupo de control en cada uno de los postests. Además, tanto los participantes del grupo IP como los del IPi tuvieron un mejor desempeño que los que recibieron una instrucción tradicional. Sin embargo, no se verificaron diferencias entre estos últimos grupos. En resumen, la instrucción del procesamiento —en su forma inductiva o deductiva— da mejores resultados que la instrucción tradicional cuando se evalúa la comprensión.

En el caso de la expresión, los resultados son diferentes. Aunque todos los grupos experimentales obtuvieron mejores resultados que el grupo de control, ninguno de los tratamientos logró distinguirse del resto. En palabras de la autora,

---

[367] En la primera actividad, de comprensión oral, los aprendientes deben «indicar si las diez oraciones que escuchan son verdaderas en el presente (ahora/hoy) o generalmente/siempre» (Barozzi, 2014b, p. 117). En la segunda, los aprendientes deben seleccionar, entre una serie de descripciones en inglés, cuál es la que mejor describe cada una de las frases en español a las que son expuestos. Por su parte, las llamadas actividades de «producción» consisten en: (i) completar con las cópulas los espacios en blanco presentes en una serie de frases cortas y descontextualizadas, (ii) escribir al lado de frases copulativas en inglés, cuál es el infinitivo de la cópula que correspondería en español.

[368] Para la descripción lingüística de las cópulas Barozzi se apoya en tres tipos de oposiciones: (i) la distinción entre una comparación entre entidades diferentes (*ser*) y la comparación entre dos estados de una misma entidad (*estar*), (ii) la distinción *objetivo/subjetivo*, (iii) y la oposición *permanente/transitorio*. Respecto de esta última, considerada como la descripción «tradicional», la investigadora reconoce que, en realidad, no logra explicar todos los contextos de uso presentes en sus tests. Los contextos «obligatorios» de *ser* son definidos, en su gran mayoría, de manera nociofuncional: lugar de origen, nacionalidad, profesión, generalizaciones, identificación, posesión, composición, sustancia, hora, fecha, localización de un evento en el tiempo, expresiones impersonales. Sucede algo similar en el caso de *estar*: ubicación, estados (físicos, afectivos, resultados de acciones), perífrasis con gerundio. En cambio, los contextos variables implican casos de atribución adjetival con atributos que admiten ambos verbos. Se trata, por ejemplo, de *listo, seguro, rico, malo, delicioso, pobre, loco,* etc.

> [t]al parece que la instrucción de procesamiento no resultó ser más beneficiosa que la IT [instrucción tradicional] en la producción de los verbos copulativos, por lo menos no de forma estadísticamente significativa (op. cit., p. 121).

Como puede verse en la cita, los resultados de Barozzi no coinciden con las conclusiones de Cheng (2002) cuyos resultados mostraban que la IP también arrojaba mejores resultados en el caso de actividades de expresión. En cuanto a la retención de los aprendizajes, Barozzi (2014b) llega a conclusiones imprevistas desde su marco teórica: la instrucción tradicional «resultó más eficaz en la interpretación y [..] la IPi se destacó en las tareas de producción» (op. cit., p. 122).

Estos resultados deberían interpretarse con cautela. Como lo reconoce Barozzi (2014b), en su estudio, una de las mayores fuentes de sesgo radica en las características de la muestra analizada. De hecho, si se toma en cuenta que se repartió la totalidad de participantes (46) en tres grupos experimentales y uno control, se comprende que se trata de un escaso número de estudiantes en cada caso.

Barozzi (2014a) llevó a cabo un estudio de características similares con una muestra más amplia.[369] La investigadora analizó los resultados de 157 estudiantes norteamericanos inscritos en 4 escuelas secundarias cuyo nivel de español «corresponde aproximadamente a un nivel de A2 a B1» (op. cit., p. 95).[370] En este nuevo estudio, se incorporaron dos diferencias. Por un lado, no se analizaron contextos «obligatorios», sino que se centró la atención en casos de atribución adjetival en los que ambas cópulas pueden aparecer. Más precisamente, el estudio se limitó al análisis de los usos de *estar* en dos contextos particulares: «experiencia inmediata del hablante con el referente y comparación del estado actual con un estado previo del referente» (op. cit., p. 104).[371] Por otro lado, no se incluyó un grupo de control en el diseño de la investigación. En cambio, se analizaron los resultados de un grupo de 16 hablantes oriundos de diferentes países hispanos. Este

[369] El diseño es de tipo longitudinal (un pretest y tres postest) y se propone evaluar las diferencias entre la instrucción tradicional y dos versiones de la IP (IP e IPi).

[370] La investigadora constituyó un corpus de 180 participantes en total. Sin embargo, no todos habían completado los diferentes tests. En su estudio, Barozzi (2014a) presenta los resultados tanto del corpus completo (con 180 participantes) como del corpus restringido de aquellas personas presentes en todas las pruebas (157). En la presente investigación, se comentan las conclusiones obtenidas a partir del corpus restringido.

[371] La instrucción y la evaluación (los tests) se centraron en tres tipos de adjetivos: apariencia física, características sensoriales y adjetivos evaluativos. Más concretamente, en palabras de la autora, «[d]entro de la categoría apariencia física, incluimos adjetivos referentes al sentido visual: color, belleza, tez, altura, color de pelo, peso y transparencia. La categoría característica sensorial comprende adjetivos referentes a los otros cuatro sentidos: sabor, oído, tacto y olfato. La tercera categoría, descripción evaluativa, presupone una evaluación que hace el hablante de alguna característica del referente, como edad, condición económica, grado de dificultad, calidad, temperamento o nivel de interés» (Barozzi, 2014a, p. 104).

grupo fue tomado como referencia para evaluar los resultados de los grupos experimentales.

Todos los participantes fueron evaluados en actividades de comprensión y de producción.[372] Sin embargo, los resultados no se analizaron en términos de «corrección», sino a partir de la frecuencia de aparición de los diferentes tipos de respuestas. Es decir, en la actividad de comprensión, se verificó en cuántos casos la interpretación se apoyaba en los conceptos de *experiencia con el referente* o de *comparación*. En la actividad de expresión, se determinó la frecuencia de uso de la cópula *estar*.[373]

Las preguntas de investigación implicaban determinar en qué medida la instrucción permitía a los grupos experimentales obtener resultados lo más parecidos posible a los hablantes cuya L1 es el español —*hablantes nativos*, en el trabajo citado—. Desde el punto de vista de la investigadora, si un grupo aumentaba la frecuencia de uso de *estar* y se acercaba de esta manera a los valores de los hablantes nativos era porque la instrucción daba resultados positivos. Sin embargo, los resultados obtenidos no pudieron interpretarse fácilmente, debido al alto grado de variación que se constató en las respuestas de los hablantes nativos. Además, en el caso particular de la actividad de producción, los hablantes nativos —contra toda expectativa de la investigadora— emplearon *estar* con una frecuencia mucho más baja que la de los aprendientes. Por esto, el que un grupo obtuviera resultados más cercanos a los de los hablantes nativos no implicaba necesariamente un cambio positivo. Esto es lo que lleva a la Barozzi (2014a, p. 241) a afirmar que

> el tipo de instrucción no tiene un efecto significativo en el grado de acercamiento al grupo nativo en la interpretación de mensajes con estar [sic] o en la producción de estar [sic] en ninguno de los dos contextos adjetivales […].

Esta conclusión no debería considerarse como definitiva, sobre todo si se toman en cuenta ciertas características metodológicas del estudio de Barozzi (2014a).

---

[372] En las actividades de comprensión, se presenta la descripción de una situación comunicativa (en inglés) y una frase copulativa en español expresada en dicho contexto. Los participantes deben elegir, entre dos opciones (en inglés), la que mejor describe el uso de la cópula. Nótese que estas opciones conciernen conocimientos explícitos relacionados con el tipo de contexto bajo estudio (experiencia y comparación). Por ejemplo, frente a la frase *el mole es muy picante* los participantes deben elegir entre: (i) *el hablante acaba de probar el mole*, (ii) *el hablante no ha probado el mole antes de hacer esta afirmación.* En cuanto a las actividades de expresión, también se expone a los participantes a una descripción de una situación comunicativa (en inglés) y a una frase en español. Sin embargo, en esta última, en el lugar de aparición de la cópula se incluye un espacio en blanco. Las opciones para completar la frase son: *ser*, *estar, ambos.*

[373] Para la actividad llamada de «producción», los participantes podían elegir entre tres opciones para completar una frase (véase nota 372): *ser, estar* o *ambos*. Para el análisis, se redujo estas opciones a una oposición binaria *estar permitido* —que incluye les respuestas *estar* y *ambos*— y *estar no permitido* —que concierne los casos de selección de la opción *ser*— (Barozzi, 2014a, p. 124).

Por un lado, las características de las actividades que componen los tests no implican necesariamente la comparabilidad entre las respuestas de los hablantes nativos y las de los aprendientes. En las pruebas, se evalúan de cierta manera los conocimientos explícitos sobre el uso de las cópulas —véase la nota 372—. Los nativos, que no han estados expuestos necesariamente a una instrucción sobre las cópulas, responderán preferentemente de manera intuitiva. En cambio, los aprendientes recibieron una formación que los instaba a identificar determinados elementos contextuales para poder dar una respuesta. Sin duda, esta última es una de las razones del uso menos frecuente de *estar* por parte de los nativos, en comparación con las expectativas de la investigadora.

Por otro lado, el análisis estadístico llevado a cabo por Barozzi (2014a) determina la significancia de las diferencias entre los grupos experimentales: se comparan por separado los resultados de los tres grupos en el pretest, y en cada uno de los postests. Sin embargo, no parece tomarse en cuenta la comparación entre los resultados de un mismo grupo a lo largo del tiempo. Esto limita el alcance de las conclusiones respecto de la evolución temporal. Además, no se tiene en cuenta el hecho de que los participantes pertenecían a diferentes instituciones —además de estar en diferentes grupos experimentales—. Es decir, no se toma en cuenta que puede existir una correlación entre las respuesta de los participantes que pertenecen a una misma institución, lo que afectaría a la validez de los datos. Más adelante (§8.3.2.2), se vuelve sobre las técnicas estadísticas que permiten evaluar el impacto de este tipo de sesgo.

En resumen, si bien el análisis de Barozzi no llega a resultados concluyentes, permite sacar a la luz una serie de cuestiones metodológicas que deberían tomarse en cuenta a la hora de planificar una experiencia en la enseñanza de lenguas segundas.

A continuación, se presentan dos trabajos que no buscan evaluar la pertinencia de la instrucción del procesamiento como los anteriores, sino que se proponen estudiar otros aspectos de la enseñanza de las cópulas *ser* y *estar*.

Macías Barrés (2013) llevó a cabo un estudio empírico cuyo objetivo era evaluar la influencia de la instrucción explícita sobre el uso de *ser* y *estar* que realizaban estudiantes francófonos. Más precisamente, se centró la atención en los beneficios de exponer a los aprendientes a una descripción de tipo aspectual de las cópulas, basada en las oposiciones intrínseco/extrínseco y dinámico/estativo presentadas más arriba (§§2.2 y 2.4). Los contextos de análisis correspondieron a las estructuras *ser/estar* + *adjectif* y *ser/estar* + *participio pasado* (op. cit., p. 383).

Luego de realizar un estudio preliminar,[374] el autor pone en marcha una investigación en la que intervienen 14 estudiantes universitarios inscritos en una clase de gramática perteneciente al primer año de la carrera de filología hispánica. En cuanto al nivel de español de los participantes, solo se afirma sucintamente que existen diversos grados de dominio: *debutante, intermediario* y *avanzado* (Macías Barrés, 2013, p. 384).

El diseño de la experiencia implicó realizar una instrucción gramatical sobre los verbos *ser* y *estar* que se extendió a lo largo de dos sesiones diferentes. Antes y después de realizar la intervención didáctica se hizo completar un test a los participantes —el mismo en las dos oportunidades—.[375] Esto permitió calcular porcentajes en la cantidad de respuestas correctas para cada una de las preguntas de los tests. La comparación de estos porcentajes lleva a Macías Barrés (op. cit., p. 398) a afirmar que

> [a]près l'intervention pédagogique, nous avons remarqué une variation positive au niveau des résultats du post-test. L'enseignement de la notion d'aspectualité et de l'opposition sémantique caractéristique extrinsèque vs intrinsèque est lié à cette variation.[376]

Sin embargo, resulta necesario considerar dos aspectos que limitan el alcance de los resultados expuestos.

Por un lado, como se ha dicho, Macías Barrés (2013) se basa en la comparación de porcentajes de respuestas correctas entre el pretest y el postest. Sin embargo, en ningún

---

[374] Macías Barrés (2013) seleccionó una muestra de 5 estudiantes universitarios que compartían una serie de características: poseían el francés como primera lengua, eran estudiantes «a tiempo completo», tenían el objetivo de dedicarse a la enseñanza del español en Francia, manifestaban una motivación elevada, poseían un nivel B2. Durante tres meses, estos aprendientes escribieron en un «diario íntimo» textos acerca de diferentes temas. Tales textos fueron analizados para determinar en qué medida las estructuras bajo estudio (*ser* y *estar*) ocasionaban problemas. Es decir, el objetivo era identificar patrones en el uso de *ser* y *estar* y errores comunes que permitieran comprender el estado de la interlengua de los aprendientes. Luego de un análisis estadístico rudimentario, el investigador llega a la conclusión de que las cópulas *ser* y *estar* no han sido adquiridas a ese estadio, ya que existen todavía numerosos errores. Más precisamente, los datos analizados sugieren que los errores se concentran en las construcciones con atributo adjetival, que existe una mayor frecuencia de uso de *ser* y que *estar* no se emplea en contextos relacionados con información circunstancial (Macías Barrés, 2013, p. 324). Este estudio permite, de cierta manera, justificar el hecho de llevar a cabo una instrucción formal sobre las cópulas. Sin embargo, los participantes en el estudio preliminar no son los mismos que aquellos que participan en el resto de la investigación, por lo que los resultados no se pueden transponer directamente.

[375] El test constaba de dos actividades diferentes. En la primera, se exponía a los participantes a una serie de frases breves y descontextualizadas en las que se debían completar los espacios vacíos con una de las cópulas, *ser* o *estar*. En la segunda actividad, se presentaban también una serie de frases sin contexto y bastante sucintas en las que ambas cópulas estaban presentes. Los aprendientes debían seleccionar una de las dos opciones.

[376] [después de la intervención pedagógica, notamos una variación positiva en los resultados del postest. La enseñanza de la noción de aspectualidad y la oposición semántica característica extrínseca vs. intrínseca se relaciona con esta variación]

Valdez, Cristian. Las cópulas ser y estar a la luz de enfoques lingüísticos recientes y de la investigación en la enseñanza de segundas lenguas - 2018

momento, se da cuenta de un cálculo de la significancia estadística de las diferencias observadas. El autor afirma que entre el pretest y el postest existe una diferencia de 6 puntos en el porcentaje total de respuestas correctas, pero no se realiza un cálculo de la desviación estándar ni se llevan a cabo pruebas estadísticas para determinar en qué medida esta diferencia es significativa. El hecho de analizar una muestra tan reducida de participantes hace que sea arriesgado considerar únicamente datos porcentuales.

Por otro lado, cabe preguntarse si las diferencias observadas entre los resultados de los tests se deben realmente a la instrucción. El hecho de haber empleado dos veces el mismo test, para evaluar a los participantes, no excluye la posibilidad de que los cambios en las respuestas se deban a un efecto de la instrumentación, esto es, a diferencias entre las versiones del test que se emplearon (§7.4.3.2.1). En este sentido, el no haber incluido un grupo de control en el diseño de la experiencia impide asegurar que la influencia de este efecto no es determinante en los resultados. Además, no poder comparar los resultados con un grupo de control, tampoco permite excluir la influencia de factores generales como la *maduración*, es decir, la evolución en la interlengua que se asocia más bien con el paso del tiempo y no tanto con la intervención en sí misma (Fraenkel, Wallen, & Hyun, 2013, p. 173).

***

La investigación que se ha llevado a cabo en el campo de la enseñanza de segundas lenguas analiza los verbos *ser* y *estar* desde diferentes perspectivas.

Se han realizado múltiples propuestas didácticas para llevar al aula la distinción entre las cópulas *ser* y *estar*. Los diferentes estudios recalcan que, para enseñar estos verbos, es necesario dejar de lado la oposición permanente/transitorio. También se constata que, en los estudios presentados, se evita proponer listas de uso o de contextos de aparición de los verbos, esto es, se prescinde de caracterizaciones nociofuncionales. Además, parece existir un consenso sobre el uso de muestras de lengua suficientemente contextualizadas. Sin embargo, cada propuesta presenta un punto de vista particular de la cuestión, debido a las diferencias entre los enfoques gramaticales adoptados. La evaluación empírica de los resultados de estos diferentes enfoques no se encuentra en la literatura especializada.

En cambio, sí se han puesto en marcha estudios empíricos que analizan otras dimensiones de la enseñanza de *ser* y *estar*. Básicamente, los objetivos de las investigaciones han sido dos: determinar si la instrucción formal da resultados positivos en cuanto a la adquisición de los verbos y obtener evidencia sobre el tipo de instrucción más

efectiva. Como en el caso de los estudios en adquisición (§6.1.1), los resultados son difícilmente comparables. El nivel de dominio del español de los participantes no se describe respecto de escalas reconocidas y, en algunos casos, el diseño de la experiencia impide controlar las diversas fuentes de sesgo y, por ende, realizar generalizaciones a partir de los resultados. A pesar de estas limitaciones, la literatura sugiere, de manera general, que la instrucción gramatical tiene una influencia positiva sobre el uso de las cópulas *ser* y *estar*, en el caso de la enseñanza del español como segunda lengua.

6.2 Preguntas de investigación e hipótesis

El desarrollo de la competencia comunicativa de los aprendientes —sobre todo el conocimiento implícito, procedimental— es uno de los objetivos generales de toda intervención didáctica en el contexto de la enseñanza de segundas lenguas. La consecución de este objetivo implica una serie de decisiones en cuanto a qué enseñar y cómo hacerlo. Se ha visto más arriba que una de las propuestas consiste en desarrollar el conocimiento explícito como vía de acceso a la procedimentalización subsiguiente, lo que fundamentará el uso competente de la lengua (Capítulo 5). En este contexto, una de las primeras preguntas concierne a la utilidad de llevar a cabo una instrucción explícita, con el fin de propiciar las condiciones necesarias para que los aprendientes adquieran el conocimiento explícito que se quiere transmitir.

Pregunta 1: ¿Llevar a cabo una actividad de enseñanza explícita sobre los verbos *ser* y *estar* tiene influencia en la adquisición de conocimiento del mismo tipo?

En este contexto general, conviene recordar que

> l'apprenant développe une démarche d'appropriation linguistique qui ne peut qu'être difficilement la copie fidèle d'une structuration unilatérale et linéaire du matériau d'enseignement (Véronique, 2005, p. 18).[377]

No se niega que el proceso de adquisición de una lengua responda a mecanismos inherentes. Sin embargo, dentro del marco de la teoría del currículum (Stern, 1983), de manera general, y del diseño de la instrucción (§5.2), de manera restringida, se asume que

[377] [el alumno desarrolla un proceso de apropiación lingüística que difícilmente podrá ser una copia fiel de una estructuración unilateral y lineal del material de enseñanza]

Valdez, Cristian. Las cópulas ser y estar a la luz de enfoques lingüísticos recientes y de la investigación en la enseñanza de segundas lenguas - 2018

una planificación concienzuda de la instrucción favorece el aprendizaje (A. Duffé Montalván, 2010; Gagné et al., 1992). Para que una intervención didáctica tienda a ser exitosa, deben tomarse decisiones que involucran «una serie de variables interrelacionadas (objetivos, contenidos, actividades de aprendizaje, recursos y evaluación)» (Núñez, 2008, p. 27). En este sentido, se asume que si se toman en cuenta los criterios generales de la enseñanza de segundas lenguas mencionados más arriba, se pueden crear las condiciones necesarias para facilitar el aprendizaje.

Hipótesis 1: Por medio de una planificación basada en criterios generales de la instrucción, se puede lograr que los aprendientes adquieran conocimiento explícito sobre *ser* y *estar* como consecuencia de una actividad de enseñanza.

En el caso particular de la enseñanza de los verbos *ser* y *estar*, los estudios se han centrado, sobre todo, en la manera de realizar la instrucción (el cómo). Se ha analizado la influencia de la instrucción gramatical explícita en el empleo de las cópulas (Macías Barrés, 2013), las divergencias entre los llamados métodos tradicionales —basados en la producción— y los métodos basados en el *input* (Barozzi, 2014b, 2014a; Cheng, 2002; VanPatten, 1985) o también entre los métodos inductivos e deductivos (Barozzi, 2014b, 2014a). Asimismo, se han considerado los recursos didácticos. Más específicamente, se ha centrado la atención en el análisis de los diferentes tipos de muestras de lengua —auténticas o manipuladas— a las que se expone a los aprendientes. En este sentido, se ha recalcado la importancia de proponer *input* cargado de sentido —*meaning–bearing*— (VanPatten, 1996) y ejemplos suficientemente contextualizados (Baralo, 2008; VanPatten, 2010). Sin embargo, quedan al margen las reflexiones acerca del contenido que se intenta transmitir (el qué) y, sobre todo, acerca de la interacción entre lingüística y didáctica. Esto es, no se toma en cuenta la posible influencia del enfoque lingüístico que consciente o inconscientemente fundamenta la enseñanza de la lengua sobre los resultados de esta misma actividad.[378] Entonces, cabe preguntarse si el tipo de descripción lingüística, al igual que la metodología y los recursos didácticos, incide en el desarrollo de la competencia comunicativa de los aprendientes. Más precisamente, se focaliza la atención

[378] Nótese, sin embargo, que la reflexión acerca de la relación entre teoría lingüística y enseñanza de la lengua no está completamente fuera del campo de interés de la comunidad científica, y esto tanto para la enseñanza del español como lengua materna (Gaiser, 2011) como cuando se trata de una segunda lengua (Brucart, 1999).

en los primeros estadios de la adquisición de capacidades cognitivas, para los que se ha buscado desarrollar el conocimiento explícito (§5.2.1).

Pregunta 2: ¿En qué medida el tipo de enfoque lingüístico que sustenta la práctica docente tiene influencia sobre los aprendientes de español L2 en cuanto a la adquisición de conocimiento explícito respecto de los verbos *ser* y *estar*?

En el caso particular de la enseñanza de segundas lenguas, se admite que

> [t]he kind of grammatical instruction dispensed in the L2 classroom obviously depends on the teacher's view of what grammar is, and how students process it (Achard, 2008, p. 432).[379]

Es de esperar entonces que la descripción lingüística de *ser* y *estar* que el docente domina tenga influencia en la planificación de la instrucción gramatical y, en consecuencia, en el aprendizaje de los estudiantes.

Hipótesis 2: El enfoque lingüístico empleado en la intervención didáctica influye en el tipo de instrucción gramatical y, por ende, en el aprendizaje de los estudiantes.

Respecto de los diferentes enfoques lingüísticos para describir los verbos *ser* y *estar*, se ha visto más arriba (Capítulo 2) que, según sus postulados y herramientas teóricas, corresponden a: (i) trabajos con base aspectual que parten de la noción de *perfectividad,* (ii) estudios pragmáticos que defienden la oposición entre una *norma individual* y una *norma general* y (iii) monografías de base cognitiva que adhieren a la motivación del signo lingüístico. Estos modelos han originado diversas propuestas de aplicación didáctica (§6.1.2.1). Existen afirmaciones en cuanto a la rentabilidad pedagógica de la oposición entre una *norma individual* y una de tipo *general* (Marín, 2004, p. 43) y propuestas de descripción didáctica que toman como punto de partida tanto una caracterización aspectual (Aletá Alcubierre, 2005, 2008; Baralo, 2008; Silvagni, 2013) como una de base cognitiva (Delbecque et al., 2012; Llopis García et al., 2012) o pragmática (Vega y Vega, 2006). No obstante, no parece que existan estudios empíricos cuyo objetivo sea obtener evidencia concreta de las diferencias que puedan generar estas diferentes proposiciones a la hora de llevar a cabo una actividad de enseñanza. Un estudio

[379] [El tipo de instrucción gramatical proporcionada en la clase de L2 depende evidentemente de la perspectiva del docente sobre lo que es la gramática y sobre la manera en que los aprendientes la procesan]

de este tipo difícilmente podrá establecer conclusiones en cuanto a la validez o invalidez de la perspectiva teórica —pragmática, aspectual o cognitiva— que fundamenta cada aplicación didáctica. Al fin y al cabo,

> il faut accepter la relativité du savoir et abandonner l'idée qu'il n'existerait qu'un système de description ou d'explication du fonctionnement de la langue. Une explication tire sa validité de son seul cadre théorique et peut donc être nulle et non avenue au regard d'un autre cadre théorique (Charaudeau, 2001, p. 20).[380]

En el presente trabajo, se trata más bien de determinar empíricamente si existen diferencias entre los modelos lingüísticos respecto del objetivo de crear las condiciones más adecuadas para suscitar el aprendizaje de estudiantes de español como segunda lengua.

Pregunta 3: A la hora de llevar a cabo una instrucción sobre las cópulas *ser* y *estar*, ¿alguno de los enfoques de descripción lingüística participa de mejor manera en la creación de las condiciones necesarias para suscitar el aprendizaje?

Las diferentes perspectivas para describir *ser* y *estar* —pragmática, aspectual y cognitiva (Capítulo 2)— no involucran únicamente distintos postulados teóricos, sino también diversas posibilidades de didactización. Más concretamente, la oposición entre una norma individual y una de tipo general, intuitivamente comprensible, implica un alto grado de subjetividad para determinar el uso de las cópulas en situaciones de comunicación auténticas, lo que podría desorientar a los aprendientes. En el caso del enfoque aspectual —y más específicamente de los trabajos que derivan la diferencia entre *ser* y *estar* de la semántica léxica de los adjetivos atributos—, se transmite una imagen de la lengua en la que, ante todo, se trata de un juego de (in)compatibilidades predefinidas. En cambio, la motivación del signo lingüístico, postulado de las teorías cognitivas, insta al aprendiente a identificar la lógica interna del sistema de la lengua y, de esta manera, a reconocer «sa marge de liberté en tant qu'utilisateur de la Langue» (Zalio, 2013, p. 63).[381] En otras palabras, se lo incita a desarrollar un nivel de flexibilidad en la expresión similar al de los hablantes cuya L1 es, en este caso, el español, lo que constituye uno de los objetivos de instrucción en niveles avanzados (Achard, 2008, p. 433). Además, describir las diferencias

[380] [hay que aceptar la relatividad del conocimiento y abandonar la idea de que solo hay un sistema de descripción o explicación del funcionamiento del lenguaje. Una explicación deriva su validez de su único marco teórico y, por lo tanto, puede ser nula e inválida respecto de otro marco teórico]
[381] [su margen de libertad en cuanto usuario de la Lengua]

entre *ser* y *estar* realizando un paralelismo con operaciones cognitivas básicas, tales como la categorización (§3.2.2), favorece la conceptualización[382] de las diferencias entre los verbos *ser* y *estar*.

Hipótesis 3: La descripción de los verbos *ser* y *estar* de base cognitiva ayuda a conceptualizar más fácilmente las diferencias entre las cópulas que las que se centran en nociones aspectuales o pragmáticas.

***

Con el objetivo de poner a prueba las hipótesis formuladas, se procedió a la realización de una experiencia en un contexto auténtico de enseñanza-aprendizaje de español como segunda lengua. En los próximos capítulos se describen tanto los aspectos teórico-metodológicos de la puesta en marcha de esta experiencia (Capítulo 7) como el análisis llevado a cabo de los datos recabados (Capítulo 8).

[382] Se emplea aquí el término *conceptualizar* con el sentido estricto de «formaliser les phénomènes que nous rencontrons pour les comprendre, pour les analyser, pour les étudier» [formalizar los fenómenos a los que nos enfrentamos para comprenderlos, analizarlos, estudiarlos] (Raynal & Rieunier, 2012, p. 149 [subrayado en el original]).

CAPÍTULO 7

Hacia una experiencia válida y fiable

> […] il n'y a que ceux qui construisent des théories sans jamais les confronter à la réalité qui n'évoluent pas.[383]
> (Meirieu, 2015, p. 9)

Poner a prueba las hipótesis presentadas en el capítulo previo (§6.2) implica analizar datos recogidos en un contexto de instrucción formal del español como segunda lengua. En otras palabras, la validación o refutación de las hipótesis requiere la confrontación empírica de ciertos presupuestos teóricos respecto de lo que sucede concretamente en una interacción educativa. En este sentido, la presente investigación se inserta en el marco de lo que se ha dado en llamar *investigación de aula —classroom research—*.[384] Las definiciones de este amplio campo de conocimiento son numerosas y no siempre consensuales (cf. Gass & Mackey, 2011, p. 164). Sin embargo, dos características son recurrentes, como puede verse en las siguientes citas:[385]

> La *investigación de aula* es «research on second language learning and teaching, all or part of whose data are derived from the observation or measurement of the

[383] [solo los que construyen teorías sin confrontarlas nunca con la realidad son los que no avanzan]

[384] Para la traducción al español de *classroom research*, se siguió a Restrepo Gómez (2009) y a Cartín Obando et al. (2012).

[385] A partir de la primera definición citada, puede inferirse que la *investigación de aula* no corresponde completamente ni a la *investigación en adquisición de lenguas segundas*, ni a la *investigación en enseñanza de segundas lenguas* (§6.1). La *investigación de aula* es un concepto que se encuentra en otro nivel de análisis: en un contexto formal de enseñanza-aprendizaje, la investigación puede centrarse, tanto en proceso de aprendizaje llevado a cabo por los aprendientes (*adquisición de segundas lenguas*), como en los diferentes aspectos de la instrucción (*enseñanza de segundas lenguas*). Para un análisis de la evolución histórica de los estudios dentro del campo de la *investigación de aula*, véase Nunan (2005, pp. 227-231) y Mitchell (2009, pp. 676-678).

Valdez, Cristian. Las cópulas ser y estar a la luz de enfoques lingüísticos recientes y de la investigación en la enseñanza de segundas lenguas - 2018

> classroom performance of teachers and students» (Long (1980, p. 3), citado en Gass & Mackey, 2011, p. 164);[386]
>
> Classroom research includes empirical investigations carried out in language classrooms (Nunan, 2005, p. 228).[387]

Por un lado, se pone el acento sobre el contexto en el que se desarrolla la investigación: el aula. Puede definirse a esta última, por lo menos, de dos maneras: (i) en un sentido estricto, como el espacio físico en el que tiene lugar una actividad de instrucción prevista de antemano (Dörnyei, 2007, p. 176); (ii) en un sentido más amplio, como una interacción pedagógica no necesariamente cara a cara entre dos o más personas (Nunan, 2005, p. 237). En este último caso, se incluye la formación llevada a cabo a través de diversos soportes informáticos.

Por otro lado, en las definiciones citadas se señala la importancia de la obtención de información empírica. A priori, la recolección de datos en contextos de *investigación de aula* se fundamenta en herramientas y procedimientos empleados en otros campos de estudio —cuestionarios, observación participante o no participante, investigación experimental,[388] etc.— (Dörnyei, 2007, p. 177). Sin embargo, la *investigación de aula* requiere no solo nuevos protocolos de investigación, sino también la adaptación de aquellos que ya existen con el fin de superar desafíos teórico-prácticos específicos y adaptarse así a contextos epistemológicos particulares. En este último sentido, se ha cuestionado la pertinencia del método experimental para llevar a cabo investigaciones en contextos de enseñanza-aprendizaje:

> […] totémisé, promu au rang de « seule méthode scientifique acceptable », entendant tout mettre à plat et espérant tout expliquer, l'expérimentalisme n'est pas une méthode parmi d'autres, qui pourrait contribuer à la recherche en éducation, c'est la négation même de l'éducation. Le postulat de la reproductibilité des situations pédagogiques ne signifie rien d'autre, en fait, que

[386] [investigación sobre la adquisición y la enseñanza de una segunda lengua, cuyos datos derivan total o parcialmente de la observación o medición del desempeño de docentes y estudiantes en el aula]
[387] [La investigación de aula incluye investigaciones empíricas llevadas a cabo en aulas de idiomas]
[388] En el presente trabajo, en lugar del término *experimento*, se empleará más bien *experiencia*. Se considera que el primero evoca más fácilmente una interpretación positivista estricta, relacionada con las llamadas ciencias exactas y naturales. De hecho, en el DRAE, la definición de *experimentar* indica claramente que se aplica a las *ciencias fisicoquímicas y naturales*. Sin embargo, se mantendrá *experimental* en contextos de modificación adjetival (p. ej., *método experimental*). De esta manera, se evita el uso de *experiencial* que se ha empleado con un sentido más restringido en la primera parte de esta tesis.

Valdez, Cristian. Las cópulas ser y estar a la luz de enfoques lingüísticos recientes y de la investigación en la enseñanza de segundas lenguas - 2018

> la confusion de l'éducation des hommes et de la fabrication des choses, la négation de la rencontre éducative (Meirieu, 2007, p. 29).[389]

En su crítica al método experimental, Meirieu (op. cit.) subraya que, en el ámbito de la educación, no es posible pasar por alto las individualidades de los diferentes actores. Por esto, es inadecuado adherir al postulado de la *reproducibilidad de las situaciones pedagógicas*. En otras palabras, el método experimental estricto (positivista), en contextos pedagógicos, es una *espantosa fantasía* ([*effroyable songerie*] Meirieu, 2007, p. 28). Sin embargo, en la cita —y, de manera más general, en su obra—, el autor no parece oponerse tanto al método experimental en sí mismo, cuanto al *experimentalismo*. Esta postura epistemológica implica reconocer una primacía al método experimental, frente a otras metodologías.

En el presente trabajo, también se considera que el *experimentalismo* es particularmente reductor en el caso de la *investigación de aula*, ámbito en el que existen numerosos modelos de investigación igualmente válidos, entre los cuales el método experimental es simplemente uno más (cf. Blanchet & Chardenet, 2011, pp. 73-193; Dörnyei, 2007, pp. 177-178; Fraenkel et al., 2013; Hinkel, 2005, pp. 175-241).

Una manera de organizar la multiplicidad de tipos de estudios en *investigación de aula* es clasificarlos en tres categorías: investigación no intervencionista (*naturalistic*), investigación experimental e investigación-acción (cf. Gass & Mackey, 2011, p. 164). El primer tipo agrupa esencialmente la observación de clases, bajo sus diferentes formas: participante o no participante, estructurada (por medio de una tabla definida anteriormente) o no estructurada. En todos los casos, se trata de obtener información empírica detallada en contextos auténticos, sin provocar cambios sustanciales en la situación de enseñanza-aprendizaje. No sucede así en las investigaciones experimentales que, por definición, intervienen en el proceso de instrucción. Con el fin de evaluar la validez de hipótesis definidas de antemano, se crean las condiciones necesarias para operar

> la manipulación deliberada de una o más variables independientes (*supuestas causas*), con la finalidad de analizar las consecuencias de esa manipulación sobre una o más variables dependientes (*supuesto efecto*), las llamadas independientes (Álvarez Balandra & Álvarez Tenorio, 2014, p. 40).

---

[389] [Totemizado, promovido al rango de «único método científico aceptable», pretendiendo aclarar las cosas y con la esperanza de explicarlo todo, el experimentalismo no es un método más que podría contribuir a la investigación en educación, es la negación misma de la educación. El postulado de la reproducibilidad de las situaciones pedagógicas no significa, de hecho, más que la confusión de la educación de los hombres y la fabricación de cosas, la negación del encuentro educativo]

Por último, la investigación-acción fue un modelo propuesto en los años ’40, cuya paternidad se atribuye tanto a John Collier (Macaire, 2007, p. 99) como a Kurt Lewin (Susman & Evered, 1978, p. 586), si bien los trabajos concuerdan en afirmar que fue este último el que teorizó ampliamente sobre esta manera de hacer ciencia. La investigación-acción se diferencia de la investigación experimental, ya que la primera «oriente la recherche non du côté d’un positivisme idéalisé, mais du côté du changement» (Macaire, 2011, p. 15).[390] Dentro un marco teórico constructivista, este último tipo de investigaciones corresponde a

> des expérimentations pédagogiques au cours desquelles chercheurs et équipes de professionnels de terrain s'engagent ensemble dans la construction de savoirs psycho-pédagogiques (Manesse, Hardy, Romian, & Dabène, 1999, p. 31).[391]

Cada vez más, se acepta que las fronteras entre estos tres tipos de investigación son porosas y que, en realidad, establecer una jerarquía entre ellos es contraproducente. De la misma manera, la oposición estricta entre estudios cuantitativos, por un lado, y cualitativos, por el otro, se diluye en la síntesis operada por los llamados *métodos mixtos* (Capítulo 8). En este sentido, si bien el presente trabajo se propone esencialmente llevar a cabo una investigación experimental, se evitará toda forma de experimentalismo. Por un lado, se tiene plena conciencia de la imposibilidad de asegurar, en contextos auténticos de enseñanza-aprendizaje, la reproductibilidad absoluta de la experiencia. Por otro lado, se considera que la experiencia puesta en marcha es solo una de las vías de acceso posibles al conocimiento sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. En lo ideal, las conclusiones a las que se llegue deberán ponerse en paralelo con datos obtenidos en estudios no intervencionistas o de investigación-acción propiamente dicha. En resumen, se aboga por una investigación pluralista, que haga intervenir múltiples fuentes de información, si bien para el presente estudio se ha preferido uno de los diferentes tipos de investigación.

En este contexto, en el presente capítulo, se realizará una descripción minuciosa de la experiencia llevada a cabo. Se detallarán los diferentes criterios de calidad (§7.1), a través del análisis del diseño general de la experiencia (§7.2), del contexto y los participantes (§7.3), así como de las herramientas empleadas (§7.4).

---

[390] [orienta la investigación no del lado de un positivismo idealizado, sino del lado del cambio]
[391] [experimentos educativos en los que investigadores y equipos de profesionales de campo emprenden juntos la construcción de un conocimiento psicopedagógico]

7.1 Criterios de calidad

En la literatura especializada, no es unívoca la terminología con la que se designan los criterios de calidad a los que debe responder toda investigación empírica. Sin embargo, dos características parecen ser unánimemente reconocidas: la validez y la fiabilidad.

La fiabilidad se aplica esencialmente a los instrumentos empleados en la recogida de datos. En este sentido, «[a] reliable instrument is one that gives consistent results» (Fraenkel et al., 2013, p. 112).[392] La coherencia o consistencia (*consistency*) de los resultados depende, en parte, del contexto en el que se aplica el instrumento. Sin embargo, se espera que, si un instrumento es fiable, los resultados entre dos instancias de evaluación diferentes serán aproximadamente los mismos. Por ejemplo, si se administra un test de nivel de español a una muestra de estudiantes en dos ocasiones diferentes y los resultados son aproximadamente los mismos, podrá decirse que dicho test tiende hacia la fiabilidad. Por supuesto, los resultados no serán exactamente idénticos, siempre existirá cierta variación inherente al proceso de recogida de datos. Esto es lo que se denomina *errores de medida* ([*errors of measurement*], op. cit., p. 155). Existen diferentes maneras de asegurarse de que estos errores no sean tan elevados como para falsear del todo los resultados. En el caso particular del presente trabajo, este tipo de análisis se llevará a cabo en las secciones destinadas a la descripción de los tests (§7.4.3) y, sobre todo, en el Capítulo 8 .

La fiabilidad es una condición necesaria, pero no suficiente. Los resultados pueden ser fiables, pero es necesario que se determine igualmente su validez. Una definición simplificada de esta última condición indica que, para ser válidos, los instrumentos empleados deben ser diseñados para reflejar realmente lo que se supone que están midiendo (Porte, 2010, p. 78). En el ejemplo presentado más arriba, los resultados obtenidos en dos ocasiones diferentes por la misma persona son similares; esto sugiere que el test tiende hacia la fiabilidad. Sin embargo, también es necesario determinar si el test está midiendo realmente el nivel de español de este participante —y no otra dimensión—.

En el análisis de la validez, Dörnyei (2007, p. 49) señala que, en la literatura especializada, existen dos sistemas paralelos de evaluación: uno que gira en torno a la validez de constructo (*construc validity*) y el otro respecto de la dicotomía validez interna vs. validez externa (*internal/external validity*).

[392] [un instrumento fiable es aquel que arroja resultados coherentes]

Valdez, Cristian. Las cópulas ser y estar a la luz de enfoques lingüísticos recientes y de la investigación en la enseñanza de segundas lenguas - 2018

El primero de los sistemas tiene que ver con la validez de la medida —([*measurement validity*] Dörnyei, 2007, p. 50)—, esto es, con la adecuación de las diferentes herramientas empleadas para obtener datos, tales como tests y cuestionarios. Este tipo de validez puede analizarse desde diferentes perspectivas que, en el presente trabajo, se detallarán, sobre todo, al presentar la series de tests empleados durante la experiencia (§7.4.3).

El segundo sistema de evaluación de la validez tiene que ver con el proceso de experimentación concebido como un todo. Por eso, se habla de validez de investigación ([*research validity*] Dörnyei, 2007, p. 50). Como se ha dicho, se opera una distinción entre la validez interna, por un lado, y la validez externa, por el otro. La primera se relaciona, sobre todo, con el diseño y la puesta en marcha efectiva de la investigación. En el caso de un diseño experimental, la validez interna hace referencia a la certeza de que los resultados obtenidos surgen realmente como consecuencia del tratamiento experimental, esto es, de que las diferencias en la variable dependiente están directamente relacionadas con la variable independiente (Mackey & Gass, 2005, p. 109). Concretamente, en el caso del presente estudio, se tenderá hacia la validez interna en la medida en que pueda asegurarse que las diferencias en los resultados de los aprendientes surgen como consecuencia de la instrucción. La validez externa, que se fundamenta en la validez interna, se relaciona con la posibilidad de generalizar los resultados. Las reflexiones sobre estas dimensiones de la validez se realizarán a lo largo de toda la presente sección, si bien se concentran sobre todo en los apartados sobre el diseño general (§7.2) y los participantes (§7.3).

De lo expuesto, se desprende que la puesta en marcha de una experiencia que respete los cánones de calidad implica considerar numerosas dimensiones. En los próximos apartados, se describen minuciosamente el diseño general de la experiencia (§7.2), el contexto y los participantes (§7.3), así como las herramientas empleadas en la recogida de datos (§7.4) y la instrucción propiamente dicha (§7.5).

7.2 Diseño general

Las preguntas de investigación (§6.2) implican evaluar la incidencia de la instrucción en el desarrollo de las competencias lingüísticas de aprendientes de español como segunda lengua en cuanto a *ser* y *estar*. Por esto, se siguió, en líneas generales, el modelo de investigación puesto en marcha en otros estudios con objetivos similares (Barozzi, 2014a, 2014b; Cheng, 2002). Más concretamente, se desarrolló un estudio de tipo longitudinal en

el que se llevó a cabo una instrucción gramatical cuyos resultados se evaluaron a través de una serie de tests. Estos últimos se administraron tanto antes como después de la intervención didáctica puesta en práctica. La Figura 10 resume las diferentes etapas de la investigación.

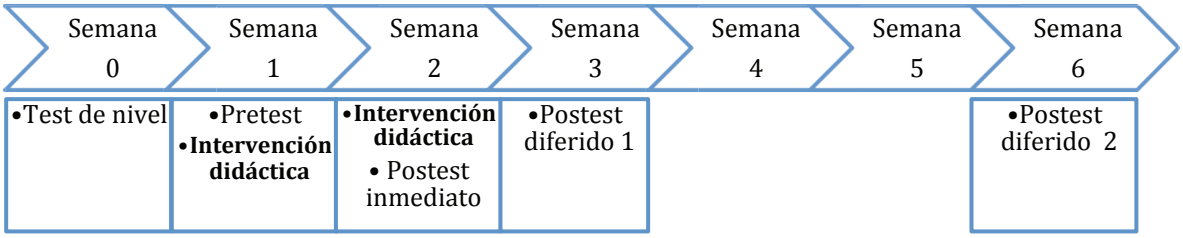


Figura 10. Fases de la experiencia

Durante la investigación se emplearon dos tipos de pruebas: por un lado, el test de nivel que evaluó la competencia lingüística general en español de los aprendientes (§7.4.1) y, por el otro, la serie de pretest y postests centrados en el uso de *ser* y *estar* (§7.4.3). La primera etapa de la investigación —semana 0— consistió en llevar a cabo la prueba de nivel con el fin de asegurar la comparabilidad entre los diferentes grupos de aprendientes estudiados. Durante las semanas 1 y 2, se realizó una intervención didáctica centrada en los verbos *ser* y *estar*. En la semana 1, antes de llevar a cabo la instrucción, se evaluó el nivel de competencia de los estudiantes por medio de un pretest. Esto permitió obtener datos sobre los aprendientes —en cuanto a los verbos estudiados— antes de que fueran expuestos a la instrucción. Luego de la intervención didáctica, los aprendientes fueron evaluados en tres ocasiones: (i) en la semana 2, inmediatamente después de la instrucción a través de un postest inmediato, (ii) en la semana 3, con un postest diferido —*delayed postest*— (postest 1), (iii) en la semana 6, por medio de otro postest diferido (postest 2). En breve, se trata de un estudio longitudinal con un diseño de tipo pretest-postest ([*pretest-posttest design*] Phakiti, 2014, p. 57), con tres postests.

Las preguntas de investigación también implican cotejar diferentes enfoques lingüísticos respecto de su rendimiento didáctico. Con el fin de poder establecer este tipo de comparación, se llevó a cabo una experiencia con seis grupos de estudiantes (§7.3). De estos, cuatro fueron definidos como grupos experimentales: dos recibieron una instrucción didáctica sobre las diferencias entre *ser* y *estar* de base cognitiva y otros dos fueron expuestos a una instrucción de base aspectual. Los dos restantes fueron considerados como grupos control, es decir que no recibieron ningún tipo de instrucción gramatical sobre los

verbos en cuestión. Todas las fases de la experiencia expuestas en la Figura 10 fueron realizadas de manera paralela tanto en los grupos experimentales como en los grupos control. En resumen, puede decirse que se trata de una investigación con un diseño pretest-postest con grupo de control ([*pretest-posttest control-group design*] Phakiti, 2014, p. 67).

De lo expuesto se desprende que no se retuvieron para la investigación los tres enfoques lingüísticos presentados en la primera parte de la presente tesis —pragmático, aspectual y cognitivo— (Capítulo 2). Solo se han seleccionado dos, cognitivo y aspectual, por razones tanto teóricas como prácticas. Por un lado, no se estableció, para la experiencia, una división tajante entre los estudios pragmáticos y cognitivos. Es uno de los fundamentos básicos de la gramática cognitiva que «la división sintaxis-semántica-pragmática quizás puede convenir a los lenguajes formales, pero difícilmente a las lenguas históricas» (Cifuentes Honrubia, 1996, p. 125). El continuo que se establece entre el conocimiento semántico y morfosintáctico y pragmático obtiene su validez del postulado según el cual la lengua corresponde un conocimiento integrado de la cognición (§1.1.1.1).[393] Por otro lado, la disponibilidad de grupos de estudiantes y los criterios definidos para su selección hicieron que solo seis pudieran integrar la experiencia (§7.3). Entonces, existían, por lo menos, dos posibilidades: (i) no incluir grupos control en la experiencia y dividir los seis grupos disponibles de manera equilibrada entre los tres enfoques lingüísticos, (ii) incluir grupos control y considerar solo dos enfoques lingüísticos. Desde un punto de vista metodológico, se prefirió la segunda de las opciones para aumentar la validez de los datos. Se volverá sobre esta cuestión más adelante (§7.4.3.2).

7.3 Contexto y participantes

En la experiencia que se llevó a cabo, intervinieron aprendientes inscritos en la Universidad de Rennes 2, en Francia. Más precisamente, el estudio tuvo lugar en el *Centre de Langues* (centro de lenguas), estructura que organiza las clases de lo que se denomina *langues pour spécialistes d'autres disciplines* (*Lansad*).[394] En el caso de la enseñanza del

[393] La dimensión pragmática se toma igualmente en cuenta, cada vez con más prominencia, en trabajos de corte aspectual que estudian las diferencias entre *ser* y *estar* (Gumiel-Molina et al., 2015a; Marín, 2000, 2004).

[394] Inicialmente, en la universidad francesa, la enseñanza de segundas lenguas fuera del contexto de las carreras de filología se destinaba a lo que se llamaba *estudiantes no especialistas*. Esta etiqueta fue reemplazada por la de *especialistas de otras disciplinas*. El acrónimo *Lansad*, ampliamente extendido en la actualidad, concretiza este cambio de denominación (cf. Mémet, 2008, p. 15).

Valdez, Cristian. Las cópulas ser y estar a la luz de enfoques lingüísticos recientes y de la investigación en la enseñanza de segundas lenguas - 2018

español, esta denominación agrupa las clases de esta lengua destinadas a aquellas personas que no están inscritas en la carrera de filología hispánica. Puede tratarse tanto de estudiantes de la facultad de lenguas que estudian otras filologías como de estudiantes de otras facultades.[395] En todos los casos, las clases poseen una regularidad semanal con sesiones de una duración de dos horas.

Los estudiantes de la universidad de Rennes 2, tienen la obligación de validar módulos de aprendizaje de segundas lenguas y pueden elegir entre 18 lenguas: inglés, español, portugués, chino, árabe, italiano, entre otras. Además, según sus conocimientos e intereses, pueden optar por una formación *en initiation* o *en continuation*: en el primer caso, se inicia el aprendizaje de una lengua completamente desconocida; en el segundo, se retoma el estudio de un idioma cuyo aprendizaje se ha iniciado durante la escuela secundaria. En el caso particular del inglés y del español, únicamente la segunda modalidad está abierta a inscripciones, es decir, que si se decide estudiar el español, no será posible tomar clases de nivel inicial.

Más específicamente en cuanto a la organización de los diferentes niveles de aprendizaje y grupos de estudiantes, en la universidad de Rennes 2 no se efectúa ningún test para determinar el dominio efectivo de la lengua, sino que los únicos criterios son el año de inscripción y el orden alfabético. Por ejemplo, todas las personas que decidan estudiar español y que estén inscritas en el primer año de su carrera formarán parte del nivel «L1», independientemente de los conocimientos reales de la lengua meta. A su vez, la lista de todos los aprendientes del mismo nivel —en este caso el L1— es organizada alfabéticamente por apellido y segmentada en grupos de 40 personas. Entre otros argumentos, esta manera de proceder se fundamenta en el hecho de que la escuela secundaria debe garantizar un cierto grado de competencia en segundas lenguas —en el caso del español, se trata del nivel B1—. Sin embargo, en la práctica, este método da como

---

Cabe destacar igualmente que existen fundamentalmente dos maneras de organizar las clases de *Lansad* en el ámbito universitario francés. Los *Centres de langues* pueden organizarse como estructuras que funcionan de manera autónoma respecto de las facultades o, al contrario, depender de la facultad de lenguas (cf. A. Duffé Montalván, 2009, p. 8). En el caso de la universidad de Rennes 2, se trata del segundo caso. Esta configuración es la más extendida en las universidades de Francia (Braud, Millot, Sarré, & Wozniak, 2015, p. 54). Para más información sobre la especificidad y la evolución histórica del *secteur Lansad*, véase Poteaux (2015).

[395] La universidad de Rennes 2 integra las facultades de: (i) Ciencias Humanas —departamentos de Psicología, Ciencias de la educación y Sociología—, (ii) Ciencias Sociales —departamentos de Geografía, Historia, Administración Económica y Social, y Matemática e Informática aplicadas a las ciencias humanas y sociales—, (iii) Ciencias y Técnicas de las actividades física y deportiva, (iv) Artes, Letras y Comunicación —departamentos de Artes plásticas, Artes del espectáculo, Historia del arte y arqueología, Comunicación, Letras y Música— y (vi) Lenguas.

resultado la creación de grupos heterogéneos en los que ciertas personas tienen un nivel superior a lo que se espera o, inversamente, otras no poseen los conocimientos requeridos. Por supuesto, esto «acarrea muchas dificultades a nivel del aprendizaje de la lengua» (A. Duffé Montalván, 2009, p. 8).

En el marco de la experiencia llevada a cabo, se hizo intervenir estudiantes inscritos en primer año, es decir, aprendientes que formaban parte del nivel «L1».[396] De acuerdo con las disponibilidades y con ciertos criterios teórico-prácticos, se retuvieron 6 grupos pertenecientes a dicho nivel. Esto significa que la muestra considerada en el presente estudio no fue constituida de manera aleatoria, sino que se realizó un muestreo por conveniencia ([*convenience sampling*] Mackey & Gass, 2005, p. 122). Es decir, se seleccionaron grupos que ya estaban constituidos, según criterios independientes a la experiencia llevada a cabo —en este caso, según criterios institucionales de organización de las clases de Lansad—. Por esta razón, la experiencia que se llevó a cabo puede catalogarse como *cuasiexperimental*, en oposición a los estudios propiamente *experimentales* en los que se consideran muestras aleatorias (Dörnyei, 2007, pp. 115-118).

Las experiencias realizadas en el ámbito de la didáctica de lenguas segundas, en general, son de tipo cuasiexperimental (Dörnyei, 2007, p. 117; Linck & Cunnings, 2015, p. 185; Porte, 2010, p. 72). Muy a menudo, en este tipo de estudios, el muestreo aleatorio es impracticable a causa de limitaciones logísticas propias a cada contexto de investigación. Sin embargo, el trabajar con grupos constituidos de antemano no siempre es la elección metodológica por defecto, sino que puede ser intencional, ya que existe una contraparte positiva. En este sentido, se ha señalado que

> [t]he use of intact classes, although not typical of experimental research, may have the advantage of enhancing the face validity of certain types of classroom research (Mackey & Gass, 2005, p. 143).[397]

La validez de apariencia —*face validity*— tiene que ver con el grado de familiaridad que reviste la experiencia para los participantes que intervienen en ella (Mackey & Gass, 2005, p. 107). Es decir, existirá un menor riesgo de sesgo si los aprendientes pueden establecer una relación entre las actividades didácticas a las que están acostumbrados y las acciones llevadas a cabo en el marco de la investigación. En este

[396] En Francia, la enseñanza secundaria tiene como objetivo hacer que los alumnos alcancen un nivel B1 de competencia en español. Por esto, para los estudiantes en primer año de estudios universitarios (L1), se asume que los aprendientes poseen, como mínimo, dicho nivel.

[397] [el uso de grupos-clase intactos, aunque no es lo típico de la investigación experimental, puede tener la ventaja de mejorar la validez de apariencia de ciertos tipos de investigación en el aula]

sentido, respetar el contexto habitual de aprendizaje —en cuanto a la composición de los grupos— evita crear un sentimiento de extrañeza en los participantes.

Cabe señalar que, si bien se realizó un muestreo por conveniencia, la selección de participantes propiamente dicha no estuvo supeditada únicamente a cuestiones de practicidad. En principio, podría haberse trabajado con cualquiera de los grupos de estudiantes inscritos en el nivel L1. Sin embargo, se procuró identificar y retener grupos similares en cuanto a sus condiciones de clase ([*classroom conditions*] Porte, 2010, p. 73), según tres dimensiones.

En primer lugar, se intentó controlar la variable que tiene que ver con la información disponible acerca de los verbos *ser* y *estar*. Como se ha dicho más arriba en esta sección, todos los aprendientes de español inscritos en el sector Lansad en la universidad Rennes 2 siguen clases en *continuation*, es decir, han comenzado su aprendizaje del español con antelación. Dada esta situación, es difícil imaginar que los aprendientes no hayan estado expuestos previamente a una instrucción formal sobre los verbos estudiados, es decir, que todavía no poseyeran, en el momento de la experiencia, conocimientos —explícitos y/o implícitos— en cuanto al uso de *ser* y *estar*. Para limitar la variación, se seleccionaron grupos de estudiantes que, como mínimo, no hubieran recibido instrucción sobre estas cópulas durante el semestre en el que se llevó a cabo la experiencia. En otras palabras, los aprendientes estuvieron expuestos a instrucción gramatical explícita sobre *ser* y *estar* únicamente durante las semanas 1 y 2 de la experiencia; los contenidos gramaticales trabajados antes y después de estas dos semanas de instrucción fueron completamente diferentes.[398]

En segundo lugar, se tuvo en cuenta la relación entre los participantes y la persona encargada de su formación. Por un lado, se retuvieron grupos que no hubieran tenido clases anteriormente con la persona que, en el marco de la experiencia, estuvo encargada de la instrucción gramatical. Por el otro, en el caso de los grupos experimentales, se logró seleccionar cuatro que fueran formados, más allá de la experiencia, por una misma

[398] Como podrá verse en el análisis de los datos, se tuvo en cuenta la posible variabilidad en el tipo de conocimiento previo de los participantes. Para obtener información acerca de esta dimensión, se consultaron dos tipos de datos: por un lado, los resultados del pretest que permitieron determinar la comparabilidad de los participantes en la experiencia y, por el otro, la información que los mismos participantes dieron al completar las preguntas —integradas en los tests— acerca de su experiencia con el estudio del español.

persona, es decir, que estuvieran acostumbrados a trabajar siguiendo una misma metodología.[399]

En tercer lugar, se tomaron en cuenta los horarios de las clases de español de los diferentes grupos. En las investigaciones en la enseñanza de lenguas segundas, «it might be important to ensure that roughly equal numbers of morning and evening classes receive the same treatments» (Mackey & Gass, 2005, p. 121).[400] No solo se prestó atención a los horarios matinales y vespertinos, sino que se estableció igualmente una diferencia entre franjas horarias más o menos «dificultosas», de acuerdo con la experiencia profesional en el sector *Lansad* del investigador del presente estudio. Más concretamente, tanto en la primera franja de la mañana —de las 8:00 a.m. a las 10:00 a.m.— como en la última de la tarde —desde las 6:00 p.m. a las 8:00 p.m.—, en general, se constatan en los aprendientes insuficiencias en cuanto a las capacidades atencionales, a la asistencia y al dinamismo. Por esta razón, se procuró seleccionar grupos tanto de este tipo de franjas como de otros momentos de la jornada. En definitiva, de los seis grupos, tres pertenecen a horarios «dificultosos».[401]

A partir de todos los criterios mencionados, como se ha dicho, fueron seleccionados seis grupos de *Lansad* en total: cuatro fueron tratados como grupos experimentales —según los dos enfoques lingüísticos retenidos— y dos como grupos control (§7.2). En principio, cada uno de estos grupos se compone como máximo de 40 estudiantes,[402] por lo que debería haberse recogido información de unas 200 personas. Sin embargo, la experiencia se llevó a cabo durante el segundo semestre universitario del nivel L1 y es común que, durante este período, los grupos de Lansad de la universidad de Rennes 2 se reduzcan en cuanto al número de asistentes.[403] Por esto, al finalizar la experiencia, se

---

[399] No fue posible lograr que los seis grupos que intervienen en la experiencia estuvieran formados por una misma persona: es raro que un/a mismo/a profesor/a esté a cargo de seis grupos de un mismo nivel en el sector Lansad en la universidad Rennes 2. Además, el resto de los criterios definidos para la selección de los grupos incluía limitaciones suplementarias. Por esto, de los seis grupos seleccionados, cuatro tenían clases habitualmente con la misma persona y, por eso, se los identificó como grupos experimentales. Los dos restantes —que tenían clase con otra persona— fueron considerados como grupos de control.

[400] [sería importante asegurarse de que aproximadamente el mismo número de grupos con clases por la mañana y con clases por la tarde reciban los mismos tratamientos]

[401] Cada uno de estos tres grupos con horarios «dificultosos» fue integrado a uno de los diferentes tratamientos: uno fue considerado como grupo de control, uno recibió una instrucción de base cognitiva y uno estuvo expuesto a una instrucción de base aspectual. En otras palabras, en cada tratamiento, hubo un grupo que tomaba clases en franjas horarias difíciles y uno con otro horario.

[402] La universidad de Rennes 2 ha definido una cantidad máxima de 40 estudiantes por grupo en el sector *Lansad*. Dada la creciente demanda, en general cada grupo alcanza este límite, si bien no todos los estudiantes se encuentran presentes en todas las sesiones de clase.

[403] La experiencia se llevó a cabo durante el segundo semestre del nivel L1 porque se consideró que, respecto del primer semestre, los grupos de estudiantes serían un poco más homogéneos. Es decir, en cuanto al nivel

contaba con datos de 169 participantes. Para el análisis de los datos, la cantidad final de estudiantes fue todavía menor, ya que algunos participantes fueron excluidos de la base de datos. Más precisamente, solo se retuvo la información de:

a) aprendientes con resultados relativamente buenos en el test de nivel (7.4.1). De manera manifiesta, ciertos estudiantes no poseían el mismo nivel de español que el resto. Algunos —10 en total— habían respondido correctamente a menos de un tercio de las preguntas del test de nivel. Otros —2 en total—, tenían resultados casi perfectos. Además, estos 12 aprendientes se repartían de manera desigual entre los diferentes grupos, lo que disminuía el grado de comparabilidad entre ellos. Por esta razón, se dejó de lado a dichos participantes. Por otro lado, existían datos de 17 aprendientes que, aun cumpliendo con todos los criterios enunciados más abajo, no habían respondido al test de nivel. Sin embargo, se verificó que la gran mayoría tenía muy buenos resultados en todos los tests de la experiencia —más precisamente, en la cuarta parte de cada uno de los tests (§7.4.3.1.4)—. Entonces, para no reducir sobremanera la base de datos, se estimó que estos estudiantes poseían el nivel de español general mínimo para poder completar los tests. Solo se descartó uno de los 17 participantes que no había completado el test de nivel, ya que los resultados en los demás tests no eran lo suficientemente buenos como para presuponer un buen nivel de competencia en español;
b) aprendientes que completaron, como mínimo, dos de los tests. Las herramientas estadísticas empleadas para el análisis se adaptan al tratamiento de bases de datos con información faltante (§8.3.2.2). Sin embargo, se definió una cantidad mínima de pruebas completadas para poder retener los resultados de cada estudiante: la mitad de los tests. Esto redujo el número de respuestas consideradas, ya que, por razones que no tuvieron que ver con la experiencia, la asistencia de los estudiantes fue muy irregular durante el período de experimentación.[404] Sin embargo, la cantidad

---

de español, el hecho de haber seguido clases durante un semestre en la universidad podría haber contribuido a disminuir las diferencias de nivel.

[404] La experiencia se puso en marcha durante el segundo semestre del año escolar 2015-2016 y, más precisamente, durante los meses de marzo y abril. En esta época, se dio una intensa movilización ciudadana en contra de un proyecto de modificación del código de trabajo: manifestaciones repetidas, asambleas

de estudiantes que participaron solamente en dos tests es relativamente reducida —21 casos en total—. Además, se repartían, sobre todo, entre los diferentes grupos experimentales: 11 en los grupos con enfoque aspectual, y 7 en el grupo cognitivo;

c) aprendientes que asistieron, por lo menos, a una de las dos sesiones en las que se llevó a cabo la instrucción gramatical. Por esto, no fueron retenidos los casos en los que se cumple con el requisito de haber completado, como mínimo, dos pruebas, pero ninguna de ellas corresponde al pretest —semana 1— o al postest inmediato —semana 2—;
d) aprendientes que completaron al menos la mitad de las actividades de cada una de las pruebas. Se estableció una diferencia entre dos tipos de casos. Por un lado, no se retuvieron los datos de ciertos aprendientes que, de manera sistemática, omitieron resolver más de la mitad de las actividades de cada test. Por el otro, se conservaron las respuestas de los estudiantes para los que únicamente uno de los tests —antes o después de la intervención didáctica— estaba incompleto. En resumen, se dejaron de lado los tests de aquellos que, de manera recurrente, mostraron una cierta forma de apatía respecto de la experiencia;
e) aprendientes cuya primera lengua es el francés. Esta información se obtuvo por medio de un cuestionario que se incluyó en algunos de los tests (§7.4.3). El número de aprendientes con otras lenguas primeras era muy escaso y repartido de manera irregular entre los diferentes grupos. Por eso, se prefirió dejar de lado este tipo de datos.

Luego de aplicar todos estos criterios de selección, se contó un total de 94 participantes en la experiencia: 31 para el enfoque cognitivo, 32 para el enfoque aspectual y 31 para el grupo de control.[405] Esta información se resume en la Figura 11.

---

generales multitudinarias y algunos breves períodos de ocupación de la universidad. Las diferentes sesiones de la experimentación pudieron llevarse a cabo sin obligar a los aprendientes a elegir entre la participación en la vida civil y la asistencia a clase: los cursos tenían lugar los martes por la tarde, y los jueves y viernes por la mañana, mientras que las manifestaciones y las asambleas ocurrían generalmente los miércoles y jueves por la tarde. A pesar de esto, se redujo la cantidad de personas que asistió regularmente a todas las sesiones de formación.

[405] Luego de aplicar los diferentes criterios de selección de los participantes, en comparación con el resto de los grupos, el grupo aspectual presentaba un estudiante más. Se decidió mantener esta configuración, ya que la diferencia no es lo suficientemente amplia como para crear un desequilibrio entre los grupos.

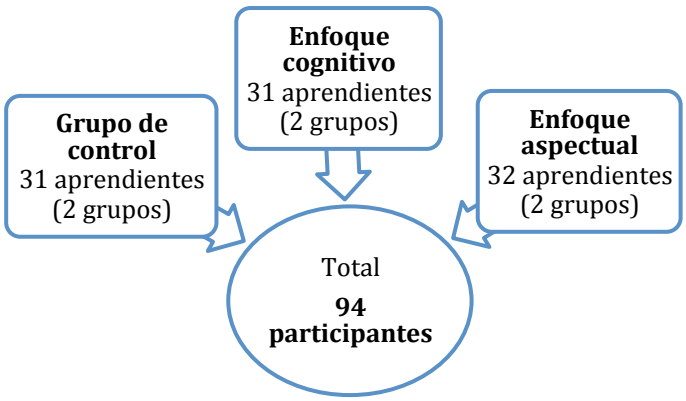


Figura 11. Distribución de los participantes de la experiencia

Para asegurar la validez de los resultados de una experiencia, la cantidad mínima requerida de participantes depende, en gran parte, del tipo de investigación llevada a cabo y del grado de control que se tenga sobre las diferentes fuentes de sesgo. En el caso de estudios experimentales, se recomienda trabajar con un mínimo de 30 participantes por grupo experimental (Fraenkel et al., 2013, p. 103).[406] Según la información presentada, la cantidad de aprendientes correspondientes a cada uno de los tratamientos —cognitivo, aspectual y control— respeta las recomendaciones citadas.

Otro aspecto que concierne a los participantes tiene que ver con cuestiones de ética de la investigación (cf. Porte, 2010, p. 101). Antes de comenzar la experiencia, se informó debidamente a todos los estudiantes que se llevaría a cabo una instrucción sobre los verbos *ser* y *estar* con el fin de determinar si, de esta manera, tenían mejores resultados. Se indicó claramente que la participación no era obligatoria y que, en el caso de desearlo, era posible tomar clases con otro grupo de su mismo nivel. Además, se aseguró que todos los datos recogidos —sobre todo la información personal— serían confidenciales.

Sin embargo, no se revelaron todos los aspectos del diseño experimental. No se informó, por ejemplo, que se realizaría una comparación entre diferentes grupos. En general, se asume que mientras menos información posean los participantes acerca del objetivo de la experiencia, más auténtico será su comportamiento. De hecho, la evidencia empírica indica que cuando una persona sabe que participa en un estudio experimental y que, por ende, está siendo observada/evaluada, tiende a comportarse de una manera

[406] Es posible trabajar con una cantidad de 15 participantes por grupo experimental. Sin embargo, en este caso, es necesario controlar de manera estricta las diferentes fuentes de sesgo y realizar una replicación del estudio antes de poder generalizar los resultados (Fraenkel et al., 2013, p. 103).

diferente a lo habitual. Es lo que se denomina *efecto Hawthorne* (Dörnyei, 2007, p. 53; Mackey & Gass, 2005, p. 187).

Un último aspecto respecto de los participantes en la experiencia corresponde a las características de la persona encargada de llevar a cabo la instrucción gramatical. En los contextos de enseñanza-aprendizaje, como en toda actividad social, entran en juego numerosas variables afectivas tanto a nivel de la interacción —relación que se establece entre los participantes— como individual —motivación, emociones, actitudes, creencias, etc.— (Arnold, 1999, 2006; Dörnyei, 1994; Dörnyei & Ryan, 2015; Tardif, 1997). En el diseño de la experiencia, se tuvieron en cuenta ambos niveles.

En primer lugar, en cuanto a la interacción entre los participantes, se tuvo presente que las actitudes del/de la profesor/a y, de manera más amplia, su personalidad juegan un papel importante en la creación de un clima determinado en el aula al interactuar con los aprendientes. Para evitar diferencias entre los grupos experimentales, se decidió que sería una única persona —el autor del presente trabajo— la que realizaría todas las intervenciones didácticas. Así, se siguió la propuesta según la cual el efecto del instructor puede reducirse al hacer que sea la misma persona la que realiza la enseñanza en todos los grupos experimentales (Porte, 2010, p. 73). Por supuesto, esto no redujo completamente la variación —una misma persona puede generar reacciones distintas respecto de diferentes grupos—. Sin embargo, de esta manera se uniformizaron las condiciones de experimentación y se evitó tener que incluir una variable suplementaria en el tratamiento de los datos.

En segundo lugar, en cuanto al nivel afectivo individual, se centró la atención en la relación establecida entre dos de los polos del triángulo pedagógico (Houssaye, 1988): el profesor y el conocimiento. El posicionamiento del primero respecto del segundo tiene, entre otras consecuencias, influencia sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje (cf. Depaepe, Noens, Kelchtermans, & Simons, 2013). Por eso, en general, se prefiere que la persona que lleva a cabo la investigación no sea la misma que la que se encarga de la instrucción (Phakiti, 2014, p. 34). En el caso particular de la experiencia puesta en práctica, las actitudes del profesor de cara al saber pueden introducir un sesgo: entre los dos grupos experimentales —cognitivo y aspectual—, es posible que se cree una diferencia a raíz de un conocimiento más desarrollado o de una mayor afinidad por uno de los enfoques gramaticales. Por las razones enunciadas en el párrafo anterior, se mantuvo de todas maneras el protocolo de la experiencia, según el cual una única persona sería la encargada de realizar la intervención didáctica en todos los grupos. Se intentó controlar la dimensión

subjetiva en la interacción profesor–conocimiento por medio de una planificación estricta de la instrucción tanto en sus aspectos metodológicos —gestión del tiempo, tipo de actividades, etc.— como teórico-disciplinarios —contenido gramatical que debía ser transmitido—. Más adelante, se presenta la descripción de la instrucción (§7.5).

7.4 Herramientas

En las próximas secciones se describen las diferentes herramientas que fueron creadas o adaptadas a fin de llevar a cabo la experiencia de manera rigurosa: el test de nivel (§7.4.1), el repertorio de adjetivos y ejemplos que fueron integrados en la instrucción (§7.4.2), la serie de pruebas —pretest y postests— (§7.4.3).

7.4.1 Test de nivel

Antes de comenzar la experiencia, se administró a los participantes un test[407] de nivel que tuvo como objetivo determinar el grado de comparabilidad entre los diferentes grupos en cuanto al nivel general de español.

Se decidió emplear una prueba cuya validación metodológica no dependiera de la situación específica de la experimentación llevada a cabo. Por eso, se eligió uno de los diferentes exámenes internacionales de español, a saber, el Diploma de Español Lengua Extranjera (DELE).

Los diplomas DELE fueron creados en 1988 por el Ministerio de Educación de España y son gestionados desde 2002 por el Instituto Cervantes —institución pública que se encarga, entre otras actividades, de promover la enseñanza y el uso del español—. Son reconocidos internacionalmente como títulos que acreditan el conocimiento y dominio de la lengua española como segunda lengua, según seis niveles concebidos de acuerdo con el

[407] Se entiende que un *test* «takes a sample of the respondent's behaviour/knowledge and, on the basis of this sample, inferences are made about the degree of the development of the individual's more general underlying competence/abilities/skills (e.g., overall L2 proficiency)» [recoge una muestra del comportamiento/conocimiento del encuestado y, sobre la base de esta muestra, se hacen inferencias sobre el grado de desarrollo de las competencias/habilidades/capacidades más generales del individuo (por ejemplo, dominio general de L2) (Dörnyei & Taguchi, 2010, p. 4). En este trabajo, se emplea *tests* y *pruebas* de manera intercambiable. Para un inventario de los diferentes términos presentes en la literatura específica, puede verse Dörnyei y Taguchi (2010, p. 3).

Marco Común Europeo de Referencia (Consejo de Europa, 2002): DELE A1, DELE A2, DELE B1, DELE B2, DELE C1, DELE C2.[408]

Para la experiencia se empleó una versión del DELE B1,[409] ya que este es el nivel que se presupone, en español, en los aprendientes inscritos en primer año de enseñanza universitaria —y que han estudiado esta lengua durante la escuela secundaria—.

El examen que evalúa el nivel B1 está compuesto por cuatro «pruebas» que corresponden, por partes iguales, a un 25% de la nota final: comprensión escrita, comprensión oral, expresión e interacción escritas, expresión e interacción orales. La duración de cada una de las pruebas y la cantidad de «tareas» —actividades— requeridas varían según las competencias evaluadas: la comprensión escrita corresponde a cinco tareas de una duración total de 70 minutos; la comprensión auditiva, cinco tareas de un total de 40 minutos; la expresión e interacción escritas, dos tareas de 60 minutos en total; la expresión e interacción orales, cuatro tareas con una duración de 15 minutos en total. Como puede verse, llevar a cabo un examen completo implica, para los aprendientes, más de tres horas de evaluación.

En el caso concreto de la experiencia, por razones logísticas, no resultó factible evaluar a los 110 participantes respecto de todas las pruebas del DELE: puesto que la experimentación se realizó durante las horas de clase, esta debía ocupar la menor cantidad de tiempo posible. Entonces, se evaluó únicamente la comprensión escrita. Se retuvo esta competencia por dos razones. Por un lado, dado que el pretest y los postest evalúan la comprensión y la expresión escritas en cuanto al uso de *ser* y *estar*, era necesario poseer datos del nivel general de los participantes respecto de estas competencias. Por otro lado, se tuvo en cuenta que

> the content of any material used will need to be appraised for its appropriateness to the present participants. What needs to be considered here is whether these participants are able to show their real competence given the design of the procedure (Porte, 2010, p. 84).[410]

---

[408] En la siguiente dirección de internet, puede encontrarse una descripción del proceso de elaboración y de validación empírica de las diferentes versiones de los DELE: https://examenes.cervantes.es/sites/default/files/instituto_cervantes_elaboracion_dele.pdf (consultado en febrero de 2018).

[409] El modelo de examen empleado como test de nivel fue obtenido de la siguiente dirección de internet: http://dele.cervantes.es/informacion-general/nivel-b1.html (consultado en febrero de 2016). La versión final propuesta a los estudiantes puede encontrarse en el Anexo nº 1. Test de nivel.

[410] [el contenido de cualquier material utilizado deberá evaluarse por su adecuación respecto de los participantes concretos. Lo que debe considerarse aquí es si, dado el diseño del procedimiento, estos participantes pueden demostrar su competencia real]

Según la programación de las clases de primer año, inherente al polo *Lansad* de la universidad de Rennes 2, la instrucción debe centrarse principalmente en el desarrollo de la competencia de comprensión y expresión escritas. Así, realizar una prueba de comprensión lectora era congruente con los objetivos definidos por la institución y se esperó que los participantes fueran capaces de responder a este tipo de evaluación.

Más concretamente en cuanto a la estructura del test de nivel, se trata de cinco tareas diferentes:

a) la primera consiste en una actividad de apareamiento. Los participantes poseen, por un lado, textos cortos que describen la personalidad de ciertas personas y, por el otro, sinopsis de películas. El objetivo es relacionar cada película con una persona según las preferencias de esta última. Para reducir el riesgo de obtener respuestas aleatorias, se propone una mayor cantidad de resúmenes de películas que de personas;
b) la segunda implica comprender un texto extenso para responder a preguntas de opción múltiple sobre una información puntual;
c) la tercera exige discriminar una información puntual en tres textos relativamente extensos con el fin de responder a diferentes preguntas;
d) la cuarta corresponde a una tarea de completamiento. Se presenta un texto relativamente extenso en el que se ha suprimido información y una serie de párrafos susceptibles de completar el texto. Los aprendientes deben comprender la información no solo a nivel frástico, sino también textual. Como en la primera actividad, se introdujeron distractores — para completar el texto, ciertos párrafos no deben emplearse—;
e) la quinta también es una actividad de completamiento. Se presenta un texto en el que se han suprimido ciertas palabras (verbos, preposiciones, determinantes). En cada caso, el aprendiente debe elegir entre tres opciones para completar los huecos.

Por último, en cuanto a algunos aspectos metodológicos de la prueba de nivel, se señala que se adaptó la versión original del examen DELE utilizada, en lo que concierne a:

a) la lengua de redacción de las consignas. Estas últimas se tradujeron al francés puesto que, a priori, los alumnos no estaban familiarizados con el examen DELE y podían surgir errores ligados a la incomprensión de las consignas;
b) la información personal de los participantes. Se añadieron apartados para que los alumnos completaran su nombre y apellido, con el objetivo de que luego pudieran ser identificados;
c) al sistema de notación. Se optó por establecer una nota final sobre 30 puntos (un punto por cada respuesta correcta) que determinará el nivel aproximativo general de competencia de los participantes.

7.4.2 Repertorio de adjetivos y ejemplos

Tanto para construir la serie de pruebas —pretest y postests— como para la planificación de las actividades correspondientes a la instrucción gramatical, se estimó necesario determinar sobre qué lexemas adjetivales se focalizaría la atención. Con este fin, inicialmente, se empleó la base de datos construida por Zalio (2013, pp. 564-608). A partir del análisis minucioso de una veintena de estudios lingüísticos sobre *ser* y *estar*, este autor ha reunido alrededor de 200 adjetivos que, según la manera en que son descritos en la literatura, se clasificaron en seis categorías: adjetivos que admiten únicamente *ser*, adjetivos que admiten únicamente *estar*, adjetivos cuyos diferentes sentidos determinan el empleo con *ser* o *estar*, adjetivos que cambian o matizan su sentido según sean empleados con *ser* o *estar*, adjetivos que admiten *ser* o *estar* en función de la intención del locutor, adjetivos que admiten *ser* o *estar* en función del co(n)texto.[411]

Al analizar desde un punto de vista semántico los lexemas citados por Zalio (2013), se verifica que muchos pertenecen a la misma categoría: se trata, sobre todo, de adjetivos evaluativos y adjetivos modales. Esto no significa que no existen otros tipos, pero en algunos casos solo se incluyen unos pocos adjetivos. Por ejemplo, si bien se hace referencia a los *adjetivos que denotan propiedades temporales*, estos son casi inexistentes. Por esto, si bien la información recabada por Zalio (2013) no se dejó de lado

[411] Las categorías definidas por Zalio (2013) no son excluyentes. De acuerdo con las obras consultadas por el investigador, un mismo adjetivo puede aparecer en varias categorías si no existe, por ejemplo, consenso en la literatura. Zalio (2013) cita precisamente las fuentes que se toman en cuenta para clasificar cada uno de los lexemas adjetivales, lo que le permite señalar contradicciones tanto entre diferentes lingüistas como dentro de un mismo trabajo.

Valdez, Cristian. Las cópulas ser y estar a la luz de enfoques lingüísticos recientes y de la investigación en la enseñanza de segundas lenguas - 2018

completamente, se consideró que para el diseño de la experiencia era más provechoso poseer una base de datos que, sin agotar necesariamente la totalidad del léxico disponible, representara de la manera más amplia posible diferentes campos semánticos.

La clase de los adjetivos es sumamente compleja. Prueba de ello es la variedad de clasificaciones que se han propuesto con la intención de crear una tipología (cf. Penadés Martínez, 1988). Para el presente estudio, como se ha dicho, se focalizó la atención sobre el criterio semántico de clasificación (Delbecque, 1990; Demonte, 1999; Van Gorp, 2014). El objetivo final fue la constitución de un repertorio de adjetivos —lo más variado posible— que pudiera servir como herramienta para planificar la intervención didáctica y la creación de los tests. Entonces, se buscó no tanto la representatividad del corpus de datos, sino más bien la heterogeneidad de la información (Leech, 2006, p. 139). Se retuvo esencialmente la propuesta de Van Gorp (2014) quien induce una clasificación de adjetivos a partir de un amplio corpus de ocurrencias auténticas de construcciones con verbos pseudocopulativos de cambio —tales como *hacerse, volverse, ponerse, quedarse*—. La Tabla 26 resume las diferentes categorías que se tuvieron en cuenta, así como los adjetivos que se incluyeron en cada caso.

Cat.	Descripción	Adjetivos
1	Adj. que denotan comportamientos, aptitudes intelectuales (estado de reflexión, forma de ser, sentimiento, propiedad moral).	*amable, cortés, cuerdo, culto, discreto, estudioso, exigente, generoso, indeciso, indulgente, inteligente,* ***loco****, necio, orgulloso, prudente, simpático,* ***sincero****, tranquilo, valiente.*
2	Adj. que denotan estados de ánimo, estados psíquicos y reacción psíquica (asombro, sorpresa, duda, confusión, etc.).	*absorto, aburrido, alegre, asombrado, atónito,* ***contento****, descontento, desgraciado, despierto, dichoso, ensimismado, estupefacto,* ***feliz****,* ***harto****, infeliz, insatisfecho, pasmado, perplejo, satisfecho, triste.*
3	Adj. que denotan estatus social formalizado (estado civil, libertad) o no formalizado (propiedad patrimonial, celebridad poder, compañía, identidad de género).	*casado, célebre, conocido, desempleado, divorciado, famoso, gay, heterosexual, homosexual, jubilado, libre, millonario,* ***pobre****, popular, preso, rico,* ***solo****,* ***soltero****, solterón, viudo.*
4	Adj. que denotan caracterización temporal (duración, inicio, fin, periodicidad, localización temporal, frecuencia, hábito).	*actual, anual, breve, contemporáneo, cotidiano, crónico, diario, efímero, esporádico, eterno,* ***frecuente****, fugaz, habitual, infrecuente, instantáneo, momentáneo, periódico, rutinario, temporal, transitorio.*
5	Adj. que denotan velocidad y ritmo.	*acelerado, acompasado, agitado, apremiante, apresurado,* ***apurado****, despacioso,* ***lento****, ligero, paulatino, pausado, precipitado, presuroso, pronto,* ***rápido****, raudo, rítmico, supersónico, veloz, vertiginoso.*
6	Adj. que denotan edad, antigüedad o ciclos vitales.	*adulto, anciano, anticuado, antiguo, añejo, arcaico, chico, chiquito, grande,* ***infantil****,* ***joven****, juvenil, maduro, menor, moderno, nuevo, pequeño, reciente, vetusto, viejo.*
7	Adj. que denotan propiedades físicas (dimensión, peso, color, temperatura, humedad), aspecto físico, estado físico, posición corporal.	*alto, borracho, caliente, calvo, cansado, cercano, cojo, corto,* ***enfermo****, flaco, limpio, lindo, muerto, puntiagudo, redondo,* ***rojo****, roto,* ***rubio****, vertical, seco.*
8	Adj. que denotan percepción o apreciación sensorial.	*ácido, amargo, áspero, borroso, doloroso, dulce, estridente, imperceptible, inaudible, intangible,* ***invisible****, nauseabundo, palpable, pestilente, ruidoso,* ***salado****, silencioso,* ***suave****, transparente, visible.*

9	Adj. que denotan una categoría no formal, afiliación o pertenencia a una corriente u obediencia (religiosa, económica, política, filosófica, económica, científica, etc.), nacionalidad.	*acuático, alcohólico, argentino, aristotélico, bolivariano, budista, casero, católico,* ***comunista****, europeo, francés, judío, liberal, mental, paraguayo, positivista, republicano, rural, socialista, tropical.*
10	Adj. que denotan modalización y evidencialidad	*aproximativo, cierto,* ***claro****, conveniente, deseable,* ***evidente****, incontestable, incuestionable, indiscutible, indudable, innegable, necesario, obvio, paradójico, patente,* ***posible****, preciso, preferible, probable, verdadero.*
11	Adj. que denotan evaluación.	*absurdo, abundante, adecuado, agraciado, barato, caro,* ***cómodo****, copioso,* ***distinto****, elegante, espectacular, excelente, formidable, idóneo, malo, maravilloso, singular, sublime, terrible, útil.*

Tabla 26. Categorización semántica de los adjetivos

La Tabla 26 retoma, con algunas modificaciones, la propuesta de Van Gorp (2014). En el trabajo de esta autora, las categorías 1 y 2 se analizan conjuntamente, es decir, constituyen una única clase. Para el presente trabajo, se decidió tratar de manera independiente los adjetivos de «reacción psíquica». García Márkina (2013), en su descripción de la distribución de las cópulas *ser* y *estar*, da cuenta del interés de analizar contextos de «miratividad» (DeLancey, 1997; Olbert, 2012), definida esta última como un estado de sorpresa, de reacción a un estado de cosas inesperado. También se incluyó una distinción entre las categorías 10 y 11. Se siguió para esto a Delbecque (1990) quien, en su trabajo sobre la posición del adjetivo modificador del sustantivo, analiza los «marcadores de modalidad», por un lado, y los «marcadores de evaluación», por el otro. Por último, a diferencia de Van Gorp (op. cit.), se dio un alcance más general a la categoría nº 9. Así, se incluyeron en este grupo adjetivos que, de manera amplia, denotan una clasificación. Por esto, se retuvieron no solo adjetivos relacionales (*mental, rural*), gentilicios (*paraguayo*) y patronímicos (*bolivariano*), sino también adjetivos «descriptivos» (RAE & ASELE, 2009, p. 914). Estos últimos denotan una clasificación, pero, contrariamente a los adjetivos relacionales, no derivan necesariamente de sustantivos (p. ej., *trepador* en *rosal trepador*, o *colgante* en *puente colgante*).

Con el fin de seleccionar los lexemas que se retuvieron para cada categoría se siguió el procedimiento que se describe a continuación.

En primer lugar, se categorizaron los 200 adjetivos recogidos en la tesis de Zalio (2013). Esta tarea se vio dificultada por el hecho de que, en el corpus de este autor, los adjetivos se presentan de manera descontextualizada, por lo que pertenecen potencialmente a diferentes clases semánticas. Por ejemplo, el lexema *sucio*, según el contexto de aparición significará tanto 'con manchas, impurezas o imperfecciones' —categoría 7— como 'que no cuida su higiene ni su aspecto' (referido a una persona) —categoría 1—. Para tomar una decisión, en cada caso, se tuvo en cuenta la primera acepción en el DRAE y en el DUEA: *sucio* fue clasificado entonces en la categoría 7. Por supuesto, según el contexto discursivo, también podrá interpretarse que *sucio* pertenece a la categoría 11, puesto que puede expresar una evaluación. Sin embargo, se siguió la metodología de clasificación jerárquica de Van Gorp (2014). La pertenencia de los adjetivos a cada una de las categorías se evalúa de manera ordenada —siguiendo el orden numérico— y se opta por la primera categoría pertinente.[412]

Luego de realizar la clasificación mencionada, se confirmó que la mayoría de los adjetivos se concentraban en unas pocas categorías —sobre todo en 1, 7, 10 y 11— por lo que fue necesario equilibrar las diferentes clases. Por eso, se definió un objetivo en términos de cantidad de lexemas por clase (20 de cada tipo), lo que llevó a operar una selección aleatoria de lexemas en las clases que superaban este límite y a recabar información suplementaria, en el caso contrario. Para completar la categoría 6 se consultó tanto el trabajo de Malaver (2012) —que estudia la distribución de *ser* y *estar* con adjetivos de edad— como el estudio de Demonte (1999) —cuya clasificación de adjetivos incluye una categoría de adjetivos de este tipo—. Para el resto de las categorías, se consultaron tanto el trabajo de Van Gorp (2014), como diferentes diccionarios de sinónimos y combinatorios.

Por último, con el fin de crear una verdadera herramienta utilizable a la hora de planificar la experiencia, se creó una base de datos con ejemplos de *ser* y *estar* en combinación con los adjetivos retenidos. Para cada uno de los 220 casos: (i) se almacenaron ocurrencias auténticas provenientes de textos escritos —registrados en el CORPES XXI— y orales —obtenidos a partir del CREA—; (ii) se especificó si en los

[412] En la Tabla 26 puede constatarse que para *claro* no se siguió la clasificación jerárquica. Siguiendo la primera acepción de este lexema ('que tiene mucha luz'), debería haber sido clasificado en la categoría 7 —que hace referencia a las propiedades físicas—. Sin embargo, como se ha visto más arriba (§4.3) y en otros estudios anteriores (Maldonado, 2010), este adjetivo se registra raramente con su sentido básico relacionado con percepción sensorial; en general, se lo emplea con un valor evidencial. Por esto, se prefirió ubicarlo en la categoría 10.

corpus consultados solo existían ejemplos con una de las cópulas —ya sea *ser* o *estar*— o si al contrario ambos verbos aparecían; (iii) se indicó la cantidad de ocurrencias existentes en cada corpus. Esta última información, cruzada con los datos del diccionario de frecuencias del español de Davies (2006), permitió identificar los lexemas más usuales de cada categoría. En la Tabla 26, presentada más arriba, se trata de los adjetivos en negrita.

7.4.3 Pretest y postests

Como ya se ha dicho, la evaluación de la posible influencia de la instrucción gramatical se fundamentó en la serie de tests que se hizo completar a los participantes en la experiencia. De hecho, estos tests delimitan las diferentes etapas de la investigación (§7.2). En la creación de las pruebas, se empleó el repertorio de adjetivos y de ejemplos auténticos (§7.4.2. En otras palabras, los ejemplos que se presentan en las diferentes actividades de los tests son ocurrencias auténticas de las cópulas *ser* y *estar*. En algunos casos esporádicos, se consultó el CORPES XXI con el fin de obtener ocurrencias suplementarias que se adaptaran de mejor manera a ciertas actividades.

De manera general, se trata de *tests de performance*, los cuales «consistent à soumettre le répondant à une série de problèmes à résoudre, dans la perspective de situer son niveau de compétences dans un registre délimité» (Bernaud, 2014, p. 17).[413] Más precisamente, en este tipo de pruebas se distinguen varios tipos, según la competencia evaluada —aptitudes cognitivas, aptitudes psicomotoras, conocimientos, juicio situacional—. En el caso del presente estudio, se emplearon tests de conocimiento (op. cit., p. 18). En este sentido, se ha establecido también una diferencia entre los tests y las tareas (*task*) (Larsen-Freeman & Long, 1991, p. 100).[414] Los primeros buscan evaluar lo que el aprendiente conoce y no conoce respecto de la lengua meta, así «a subject's performance is measured against that of target-language speakers» (op. cit., p. 100).[415] En cambio, las tareas se proponen esencialmente obtener información acerca de la interlengua del aprendiente, independientemente de todo juicio normativo.

Por último, cabe señalar que todos los tests fueron completados por los aprendientes de manera individual y las respuestas se indicaban en las fotocopias previstas

[413] [Consiste en someter al entrevistado a una serie de problemas que debe resolver, con el objetivo de situar su nivel de competencia en una categoría determinada]
[414] En este caso, no se interpreta *tarea* en el sentido que se le da en el método de enseñanza basado en actividades contextualizadas (§5.2.2), sino que se trata de un tipo de herramienta de recogida de datos, empleada en la investigación de adquisición de segundas lenguas.
[415] [el desempeño de un sujeto se compara con el de los hablantes de la lengua meta]

a tal efecto. En resumen, se emplearon tests autoadministrados en formato papel ([*self-administered pencil-and-paper questionnaires*] Dörnyei & Taguchi, 2010, p. 3).

En las siguientes subsecciones, se presentan tanto la organización interna de estas pruebas como las decisiones metodológicas que se tomaron con el fin de tender hacia la validez y la fiabilidad.

7.4.3.1 Estructura de las pruebas

Tanto el pretest como los postests (inmediato y diferidos) poseen la misma estructura.[416] Se ha establecido una división en cinco partes que corresponden a diferentes tipos de actividades y objetivos. La presentación que se realiza en la presente sección sigue el orden que se dio efectivamente a las actividades en los tests. Sin embargo, como podrá verse, existen dos grupos de actividades: por un lado, aquellas que se proponen evaluar la adquisición del conocimiento explícito y, por el otro, las que indagan acerca de la procedimentalización de este conocimiento (§5.2.1). Más adelante, la presentación de los resultados se fundamenta en esta última división (Capítulo 8).

7.4.3.1.1 Primera parte: la autoevaluación del conocimiento

En la primera parte, se proponen dos actividades como la que aparece en la Imagen 1.

Lisez les deux phrases suivantes puis sélectionnez UNE option :

- Trabaja como albañil de la construcción, es soltero y vive con sus padres.
- Vive en la localidad costera de Poio, está soltero y no tiene hijos.

Options :

A. *Es soltero* et *está soltero* sont interchangeables, ils veulent dire la même chose.
B. *Es soltero* et *está soltero* ne veulent pas dire la même chose, mais je ne sais pas expliquer la différence.
C. *Es soltero* et *está soltero* ne veulent pas dire la même chose et je sais expliquer la différence.

Imagen 1. Actividad de la primera parte del test

Se solicita a los aprendientes que lean y comprendan dos frases cortas, en las que se emplean, en contextos similares, construcciones copulativas con los verbos *ser* y *estar*. La particularidad de estas frases consiste en que corresponden a casos en los que, según algunos estudios gramaticales, se neutralizan las diferencias entre las cópulas (p. ej., *ser/estar casado*, *ser/estar soltero*, *ser/estar claro*).

[416] Pueden encontrarse las versiones del pretest y de los postests empleadas en la experiencia en el Anexo nº 2. Pretest y postests.

A partir de la comprensión lectora, los aprendientes deben seleccionar una de las diferentes opciones que se les proponen. Deben manifestar si las oposiciones entre los verbos estudiados se mantienen, es decir, informar si, según sus conocimientos explícitos y/o implícitos, piensan que los verbos *ser* y *estar quieren decir lo mismo* en ambos contextos. En el caso de sostener que existe una diferencia entre las construcciones, los participantes pueden establecer una diferencia suplementaria: expresar si creen poder explicar la diferencia o no, esto es, hacer consciente el conocimiento que les permite establecer una distinción entre las cópulas.

Como puede verse, se cuestiona a los aprendientes acerca del significado de los verbos *ser* y *estar*: se trata de saber si *quieren decir* lo mismo. Esta pregunta no resulta fácil de responder —incluso para un lingüista—.[417] Sin embargo, dadas las características de los participantes en la experiencia —estudiantes de disciplinas no lingüísticas— (§7.3), se supuso que estos últimos no entrarían necesariamente en reflexiones de orden lingüístico, sino que responderían a la consigna, tomando apoyo en una interpretación de «sentido común» de *querer decir*. Esto es, los participantes intentarían comprender si, entre las cópulas, es posible establecer una diferencia semántica del mismo tipo que aquella que opone dos nombres cualesquiera. Durante la fase de evaluación de las pruebas por medio de un protocolo de pensamiento en voz alta —*think aloud*— (§7.4.3.2.1), se verificó que esta primera consigna no generaba dificultades mayores de comprensión.

En la Imagen 1, se verifica también que las respuestas a las actividades no requieren justificación alguna. Los aprendientes pueden afirmar que, según sus conocimientos, puede establecerse una diferencia entre las cópulas, pero no se verifica la existencia misma de tal explicación ni la adecuación de la reflexión. Se procedió de esta manera porque el objetivo de esta primera actividad, más que evaluar el conocimiento en sí, era obtener información sobre los postulados de base manejados por los aprendientes y la influencia de la instrucción sobre esta dimensión. Se buscaba determinar si, más allá de la dificultad para establecer una diferencia entre los verbos, los participantes adoptaban el principio de una diferencia sistemática entre *ser* y *estar*, independientemente del tipo de explicación gramatical que estén empleando.[418] Entonces, la información obtenida por

[417] Según cómo se comprenda la consigna y la perspectiva de análisis adoptada, la respuesta no será la misma. Por ejemplo, si se considera que ambos verbos *significan* la atribución, podría asumirse una equivalencia entre las cópulas. En cambio, si se centra la atención en la relación semántica que se establece entre el sujeto y el atributo, en términos de conceptualización, podría concluirse que no existe la sinonimia.

[418] En cuanto a esta actividad, las frases propuestas conciernen dos tipos de contextos. El primero (*ser/estar casado*) podría explicarse, de una manera u otra, haciendo referencia a la explicación tradicional que manejan

medio de esta actividad deberá ser puesta en paralelo con los datos surgidos a partir de la tercera actividad del test, en la que se cuestiona específicamente a los aprendientes cuál es el tipo de descripción gramatical a la que recurren. En los tests, se decidió no ubicar ambas actividades de manera sucesiva para que, en el momento de responder a la primera actividad, los aprendientes no estuvieran influenciados por la información que se propone en la tercera parte.[419] Por eso, entre ambas actividades se ubicó otra con objetivos diferentes.

7.4.3.1.2 Segunda parte: la identificación de los indicios co(n)textuales

La segunda parte busca determinar en qué medida los aprendientes logran identificar la presencia o ausencia de indicios co(n)textuales a la hora de escoger una de las cópulas. Se proponen cuatro actividades: dos similares a la que se presenta como Imagen 2[420] y dos del tipo de la Imagen 3.

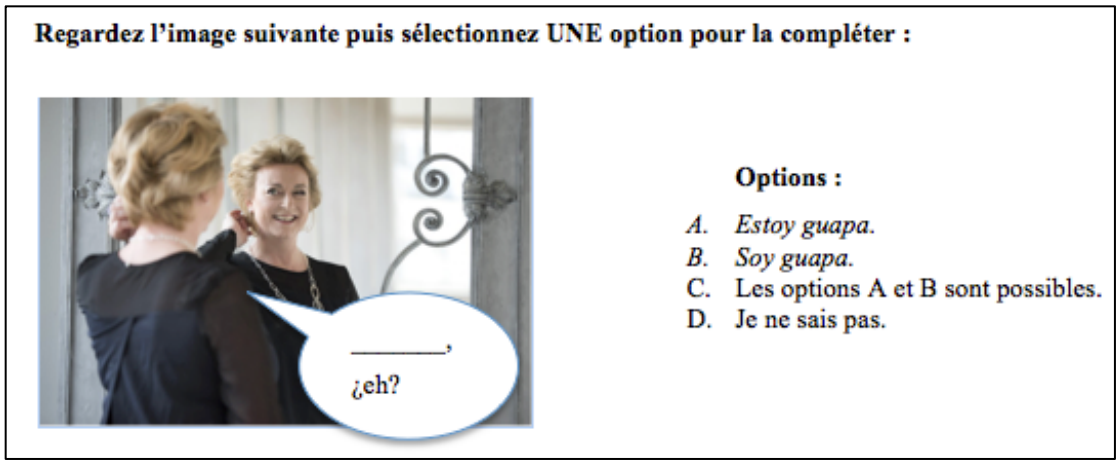


Imagen 2. Actividad de la segunda parte del test

en general los alumnos y que opone lo permanente (*ser*) a lo transitorio (*estar*). El segundo contexto (*ser/estar claro*) difícilmente puede explicarse recurriendo a este tipo de descripción gramatical.

[419] Evidentemente, esto no asegura que los aprendientes, por ejemplo, una vez llegados a la actividad nº 3 vuelvan hacia atrás para corregir o completar la actividad nº 1. Sin embargo, al inicio de cada test, se daban por escrito indicaciones generales sobre cómo completarlos. Una de estas pautas instaba a los participantes a completar las actividades en el orden de aparición.

[420] Las diferentes imágenes empleadas para la elaboración de los tests se encontraron a través del buscador de imágenes de *google*. Se empleó un filtro para obtener aquellas que estuvieran libres de derechos. Los enlaces hacia las direcciones de internet de cada una de las imágenes pueden encontrarse en el Anexo nº 2. Pretest y postests.

Lisez le texte suivant puis sélectionnez UNE option pour le compléter :

La filosofía y la ciencia no _____. No hay límites para el conocimiento.

Options :

A. *Son muertas.*
B. *Están muertas.*
C. Les options A et B sont possibles.
D. Je ne sais pas.

Imagen 3. Actividad de la segunda parte del test (bis)

Tanto en uno como en otro caso, se propone a los aprendientes un tipo de actividad al que suelen estar acostumbrados, esto es, completar frases en las que existen espacios en blanco. Sin embargo, la estructura general de la actividad se asemeja más bien a una pregunta con opciones múltiples. Para completar el texto, los aprendientes debían elegir una respuesta entre tres posibilidades: una frase con *ser*, una frase con *estar*, o indicar que ambas cópulas son aceptables. Se incluye también una cuarta opción para dejar abierta la posibilidad de expresar que no se conoce la respuesta.

Entre las cuatro actividades de la segunda parte, existen dos tipos de diferencias. Por un lado, en dos casos, la contextualización de cada una de las frases que debe ser completada se presenta por medio de una imagen, como sucede en la actividad presentada en la Imagen 2. En cambio, en los dos casos restantes, se propone únicamente información de tipo lingüístico (Imagen 3). De esta manera, se hace variar el grado de exigencia en la comprensión de la información co(n)textual: cuando intervienen imágenes la comprensión del contexto de aparición de la frase es inmediata (§7.4.3.2.2). Por otro lado, en la mitad de los casos, se excluye intencionalmente todo tipo de restricción en cuanto al empleo de una u otra cópula. Es decir, ambas cópulas podrían ser empleadas por hablantes cuya L1 fuera el español (Imagen 2). En cambio, en la otra mitad de los casos, solo una de las dos cópulas se registra en el sistema de la lengua (Imagen 3). El objetivo es determinar en qué medida los alumnos logran identificar los casos en los que el margen de acción del locutor depende más de sus intenciones comunicativas que de los límites impuestos por la lengua. En otras palabras, se busca identificar si logran identificar los casos en los que se espera el uso de una de las dos cópulas.

Esta actividad corresponde a una primera evaluación de la procidementalización del conocimiento, que se completa con la actividad de la cuarta parte del test.

7.4.3.1.3 Tercera parte: la recuperación del conocimiento explícito

La tercera parte tiene como objetivo evaluar el conocimiento explícito que poseen los estudiantes y que, sin duda, han empleado para realizar las actividades de las demás secciones. Se proponen dos actividades similares a la que se presenta en la Imagen 4.

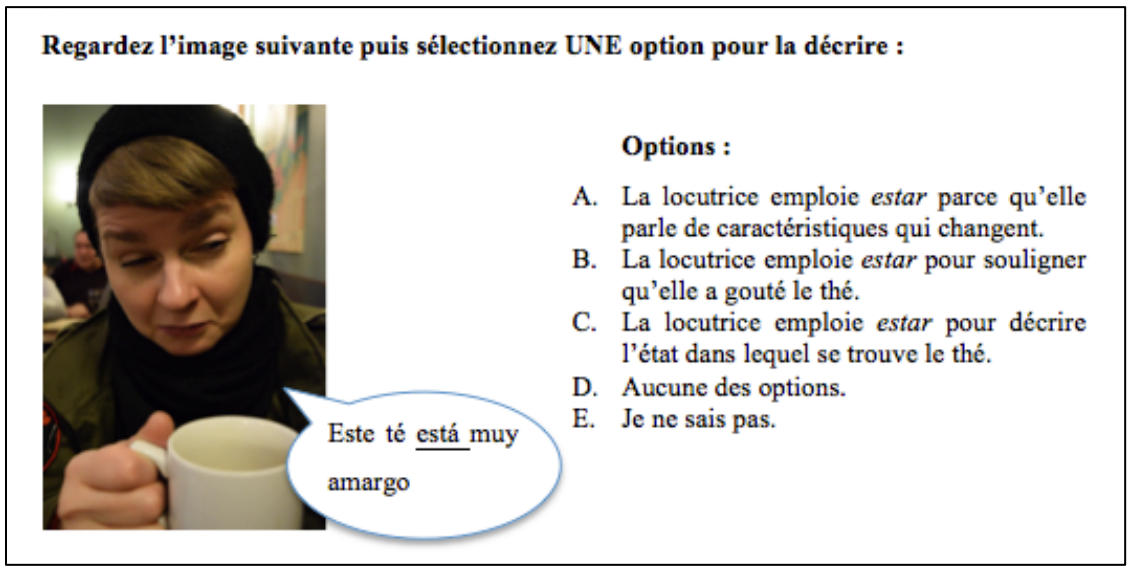


Imagen 4. Actividad de la tercera parte del test

Frente a una ocurrencia de los verbos *ser* o *estar*, los aprendientes deben elegir una manera de explicar el uso de las cópulas. Para esto, deben optar entre tres tipos de explicaciones: (i) una descripción de tipo «tradicional», basada en la oposición permanente/transitorio —que se maneja comúnmente en el aula de español segunda lengua—, (ii) una descripción con un enfoque aspectual, fundamentada en el par propiedad/estado, (iii) una descripción con un enfoque cognitivo, fundada en la dicotomía categorización/experiencia.[421] También se deja abierta la posibilidad de expresar que ninguna de las explicaciones permite dar cuenta del contexto en cuestión o, incluso, de manifestar desconocimiento. En cada test, se proponen dos actividades de este tipo: una concierne al uso de *ser*; en la otra, aparece *estar*.

En cada actividad, se procuró incluir ocurrencias que pudieran explicarse por medio de cualquiera de los tres tipos de enfoques. Por ejemplo, en la Imagen 4, se propone analizar la frase *este té está muy amargo*, pronunciada por una mujer que tiene una taza de té en la mano por lo que resulta posible imaginar que acaba de probarlo. Así, respecto de

[421] Las descripciones basadas en los enfoques aspectual y cognitivo corresponden al tipo de instrucción que se impartió respectivamente en cada uno de los grupos experimentales (§7.5.4).

este caso, se puede: (i) recurrir a la oposición permanente/transitorio y justificar el uso de *estar*, diciendo que el amargor del té es una característica susceptible de cambiar, (ii) dar primacía al valor experiencial de *estar*, afirmando que con esta cópula se subraya que la locutora ha probado el té, (iii) centrar la atención en el valor aspectual de *estar*, aduciendo que la locutora se refiere a un estado en el que se encuentra el té.

Se procedió de esta manera porque el objetivo de la actividad no era inducir a los aprendientes a que explicaran los contextos según una teoría en particular, sino más bien a que determinaran cuál era el tipo de explicación que habían internalizado –o estaban internalizando– acerca de las diferencias entre los verbos *ser* y *estar*.

7.4.3.1.4 Cuarta parte: el uso de las cópulas

A diferencia de las partes presentadas en las secciones previas, la cuarta parte se concentra en actividades de producción semilibre. Se proponen dos actividades en las que se describen contextos comunicativos a partir de los cuales los alumnos deben crear un texto simple. Además, se señala que es necesario emplear diversos adjetivos que se presentan en la consigna, tal como se ilustra en la Imagen 5.

Vous devez justifier votre demande de départ en Erasmus en vous présentant au responsable de Relations Internationales de Rennes 2. Pour ce faire, employez les adjectifs suivants précédés des verbes *ser* et/ou *estar*.

Adjectifs : *amable, estudioso/a, cortés, enfermo/a, joven, maduro/a, contento/a.*

Imagen 5. Actividad de la cuarta parte del test

En cada actividad, se solicita emplear 7 adjetivos. De estos, 5 pueden emplearse tanto con *ser* como con *estar*. Por ejemplo, en la actividad presentada en la Imagen 5, es el caso de *soy/estoy amable, soy/estoy joven*, *soy/estoy maduro*. Sin embargo, la situación comunicativa definida en la consigna hace que sea más probable la aparición de una de las cópulas. En la misma actividad (Imagen 5), es más verosímil que una persona se presente y se describa a sí misma por medio de construcciones con la cópula *ser: soy amable, soy joven y maduro*. En cambio, los dos adjetivos restantes (*enfermo* y *contento*), independientemente del contexto definido en la consigna, solo podrán emplearse con *estar*.[422] En resumen, en cada actividad de la cuarta parte, se incluyen tanto adjetivos que

[422] En el trabajo de Zalio (2013) se da cuenta de casos en los que el adjetivo *enfermo* se registra no con *estar*, sino con *ser*. Sin embargo, se trata de contextos muy restringidos en los que una persona hace referencia a

se registran con una única cópula, como casos en los que la alternancia entre *ser* y *estar* es posible —si bien se espera uno de los verbos, según el contexto definido en la consigna—. Como en el caso de las actividades de la segunda parte (§7.4.3.1.2), el objetivo es determinar el grado de reconocimiento del margen de acción que posee el locutor en una situación particular.

El hecho de incluir dos actividades del tipo que se describe permite crear dos contextos diferentes. En uno de ellos se solicita esencialmente el uso de *ser*; en el otro, se crean las condiciones para la aparición de *estar*. En cada caso, los adjetivos que solo pueden emplearse con una de las cópulas se distinguen del resto. Es decir, si en una actividad se espera que los adjetivos que registran alternancia entre las cópulas sean empleados con *ser,* se incluyen también adjetivos que únicamente se registran en el uso con *estar*. Inversamente, si para la mayoría de los adjetivos se solicita *estar*, se incorporan, por ejemplo, adjetivos relacionales que aparecen generalmente con *ser*. De esta manera, al variar los contextos, se evita que los aprendientes respondan de manera mecánica a las actividades.

Cabe destacar que, en todos los contextos definidos en la cuarta parte —al igual que en las otras partes del test—, se suscita el empleo de las cópulas conjugadas en presente del indicativo. Como se ha visto más arriba (§6.1.1.1), Giacobbe y Lucas (1980) afirman que, en el proceso de adquisición de *ser* y *estar*, los aprendientes francófonos suelen identificar la primera de las cópulas con el tiempo presente y la segunda con el pasado (imperfecto). Entonces, para intentar evitar diferencias en el uso de los verbos a causa de la influencia de este factor, se decidió restringir los casos de aparición de las cópulas al tiempo presente.

Para esta parte del test, se prefirió crear actividades de redacción semilibre porque, en comparación con los textos con espacios en blanco (*cloze test*), las primeras permiten obtener información de mejor calidad. Es cierto que con los *cloze tests* se asegura con más facilidad un mayor número de respuestas: los aprendientes tienden a completar todos los espacios, es decir, a responder a todas las preguntas. Esto sucede con menos frecuencia en el caso de actividades de producción semilibre, ya que los participantes a veces no utilizan

---

una enfermedad en particular (una infección de VIH). El contexto definido en la actividad que se presenta —entrevista con una persona desconocida— hace que sea lo suficientemente inverosímil encontrar la construcción *ser enfermo*. Como se ha dicho, la creación de los tests toma apoyo en el repertorio de adjetivos y de ejemplos. En este sentido, para comprobar si un adjetivo en particular se registraba con ambas cópulas o con una sola, se consultó la base de datos. Por supuesto, también se tuvo en cuenta lo que informa la literatura específica, en general, y el resumen propuesto por Zalio (2013), en particular (§7.4.2).

todos los adjetivos impuestos o, en otros casos, los emplean en construcciones no copulativas (con otros verbos, o como modificadores de un sustantivo). Sin embargo, con los resultados de una prueba de redacción semilibre pueden identificarse con más certeza los casos en los que los aprendientes no han comprendido el lexema adjetival en cuestión. Así, en una prueba de tipo *cloze test*, si el participante no conoce el significado del adjetivo, puede responder de todas formas eligiendo al azar una de las cópulas y, con un 50% de probabilidad, acertará la respuesta correcta. En cambio, con la prueba semilibre, si el alumno no conoce el adjetivo y responde de todas formas, existe una mayor probabilidad de que la frase resultante sea inaceptable. Por ejemplo, se han identificado casos de este tipo, tales como «sus pelos son muy corteses», «estoy flaco de ser aburrido».

7.4.3.1.5 Quinta parte: información personal

El pretest y el postest inmediato poseen una quinta parte suplementaria, que no se encuentra presente en el resto de las pruebas. Este último apartado tiene como objetivo recoger información personal de los aprendientes que participaron en la experiencia. Más precisamente, se trata de un cuestionario, puesto que no existen respuestas correctas o incorrectas, sino que se solicita

> information about the respondents (or "informants") in a non-evaluative manner, without gauging their performance against a set of criteria or against the performance of a norm group (Dörnyei & Taguchi, 2010, p. 4).[423]

Se recabó información sobre:

a) la primera lengua: nombrada en el cuestionario como lengua materna, ya que es la terminología más habitual en contextos no especializados en Francia;
b) el dominio de segundas o terceras lenguas: se cuestionó si los participantes usaban otras lenguas en contexto familiar o profesional —para las que se supondría un alto nivel de competencia— o, si simplemente consideraban poder expresarse en otras lenguas —es decir, empleadas con un nivel no necesariamente elevado—;
c) la edad;
d) la facultad en la que están inscritos;

[423] [información sobre los encuestados (o "informantes") de una manera no evaluativa, sin medir su desempeño respecto de un conjunto de criterios o del desempeño de un grupo de referencia]

e) el contacto con el español en general: la cantidad de años de estudio de esta lengua, la realización de estadías en países hispanos (país, duración, razones del viaje);
f) el estudio de las diferencias entre *ser* y *estar*, en particular: en el caso de haber estudiado con antelación la oposición entre las cópulas, se debía precisar el contexto, ya sea formal (en la escuela, la universidad) o informal (individualmente o con «hablantes nativos»).

Todas las preguntas citadas se ubicaron al final del test, ya que, como se trata de información personal, es mejor que sean respondidas una vez que la prueba haya terminado (Dörnyei & Taguchi, 2010, p. 48).

7.4.3.2 Cuestiones metodológicas

7.4.3.2.1 Sobre la calidad de los tests

Como se ha visto más arriba (§7.1), los instrumentos empleados en la recolección de datos deben tender tanto a la fiabilidad como a la validez.

Una manera de tender hacia la fiabilidad de un test consiste en corregir los problemas que podrían surgir en la comprensión de las consignas.[424] Por ejemplo, es importante identificar, sobre todo, los términos ambiguos (Porte, 2010, p. 78). Con este objetivo, se evaluaron las consignas de una de las versiones de los tests con dos personas con características similares a las que participarían en la experiencia. Se llevó a cabo un protocolo de pensamiento en voz alta ([*think aloud*] Gass & Mackey, 2011, p. 55). Concretamente, se pidió a estas personas que completaran el test y que, mientras lo hacían,

[424] Para determinar la fiabilidad de tests como los que se emplearon en la presente investigación, también existen diferentes métodos que implican cálculos estadísticos (cf. Fraenkel et al., 2013, pp. 155-156). Por ejemplo, se puede administrar el mismo test a los mismos participantes en dos ocasiones diferentes y luego calcular un coeficiente de fiabilidad entre los resultados obtenidos. Otra posibilidad consiste en determinar este coeficiente con los datos obtenidos por medio de dos versiones equivalentes de un test que, en una única sesión, se pide completar a los mismos participantes. Estos métodos no fueron empleados en el marco de la presente investigación, ya que la experiencia fue llevada a cabo durante las horas de clase y se procuró reducir al máximo la cantidad de situaciones de evaluación. También se puede calcular un índice de fiabilidad empleando los resultados de una única versión del test y evaluando lo que se conoce como *consistencia interna*. Las herramientas estadísticas existentes permiten determinar la correlación entre las diferentes preguntas del test. Sin embargo, este tipo de prueba exige que todas las preguntas hayan sido diseñadas para evaluar, aproximadamente de la misma manera, una única dimensión —por ejemplo, todas intentan evaluar el uso de las cópulas en cuanto a la expresión—. Dada la estructura general de los tests empleados en la presente investigación, se verifica que no todas las preguntas recaban información sobre la misma dimensión. Por ejemplo, la tercera parte de la prueba centra la atención sobre el tipo de conocimiento explícito que manejan los aprendientes, mientras que la cuarta parte focaliza, sobre todo, el uso de las cópulas. Por esta razón, se estimó que el cálculo de un coeficiente de fiabilidad interna no era viable.

verbalizaran los pensamientos o las reflexiones que se les ocurrían. De esta manera, se logró dar más precisión a algunas de las consignas que no eran suficientemente explícitas.

Por otro lado, existen diferentes tipos de validez que deben considerarse a la hora de evaluar los tests.

En primer lugar, es necesario respetar la validez de contenido ([*content validity*] Mackey & Gass, 2005, p. 107; Porte, 2010, p. 81). La herramienta de recogida de datos debe ser representativa respecto del fenómeno que interesa a la investigación. Para esto, pueden evaluarse, por ejemplo, un subconjunto de situaciones. Esto implica definir claramente el constructo bajo consideración y operacionalizar los casos que se estudiarán. La presente investigación se centra en las construcciones copulativas con los verbos *ser* y *estar*, en casos de atribución adjetival. La representatividad está dada por el hecho de que, en los tests, se incluyeron adjetivos de diferentes categorías semánticas (§7.4.2). En otras palabras, si bien se evaluó un subconjunto de datos (solo algunos adjetivos), se procuró integrar la mayor diversidad posible.

En segundo lugar, en relación con lo que acaba de exponerse, se suele tomar en cuenta la validez de apariencia ([*face validity*] Mackey & Gass, 2005, p. 107). En contextos educativos, se tiende hacia este tipo de validez empleando herramientas de recogida de datos que sean similares a las actividades a las que están acostumbrados los participantes. El sentimiento de familiaridad que se genera insta a los estudiantes a responder *naturalmente.* Las actividades de los tests empleados en el presente estudio no son todas del mismo tipo (§7.4.3.1). Las tres primeras partes corresponden a ejercicios menos habituales para los estudiantes que intervinieron en la investigación. En general, estos últimos están acostumbrados a actividades de expresión escrita más o menos libre, y no tanto a responder a preguntas con opciones múltiples. Sin embargo, el hecho de haber administrado previamente el test de nivel —que consiste en preguntas de opción múltiple— sin duda contribuyó a crear mejores condiciones para la realización de las demás pruebas. En el caso de la cuarta actividad, se trata de un tipo de actividad mucho más habitual para los participantes, ya que se les solicitaba que escribieran un texto, a partir de ciertas indicaciones en cuanto al vocabulario y a la intención comunicativa.

En tercer lugar, es importante reflexionar acerca de la validez de criterio ([*criterion-related validity*] Mackey & Gass, 2005, p. 108). Esta última corresponde al nivel de relación que puede establecerse entre el test empleado en una investigación en particular y otras pruebas que miden el mismo constructo y que están bien establecidas, es decir, que son reconocidas por un gran número de personas (op. cit., p. 108). En el caso del

presente estudio, este tipo de comparación no fue posible debido a la ausencia de tests sobre las cópulas *ser* y *estar* consolidados en la comunidad científica. Como se ha visto más arriba (Capítulo 6), en cada estudio —en adquisición o en enseñanza—, se construye un test que responde a los objetivos particulares de la investigación.

Por último, cabe destacar una decisión metodológica que afecta tanto a la fiabilidad como a la validez de los tests. Ciertas investigaciones, como es el caso del presente trabajo, implican recoger datos de los mismos participantes en más de una ocasión. Se trata, sobre todo, de los diseños de tipo pretest-postest. En estos estudios, debe tomarse una delicada decisión, a saber, elegir entre administrar varias veces un único test o, al contrario, crear versiones similares. En ambos casos, se corren riesgos. Si se elige usar el mismo test, los resultados pueden ser influenciados por una cierta forma de efecto del test ([*testing effect*] Phakiti, 2014, p. 122). Sobre todo si las sesiones de evaluación se realizan dejan un corto espacio temporal entre ellas, los cambios en los resultados de los participantes pueden deberse no tanto a la influencia real de la instrucción, sino más bien al hecho de que los estudiantes repiten mecánicamente las respuestas que saben correctas. En cambio, si se decide emplear varias versiones de un mismo tipo de test, puede observarse un efecto de la instrumentación ([*instrumentation effect*] Mackey & Gass, 2005, p. 109), es decir, que los cambios en los resultados pueden deberse a las diferencias en cuanto a la dificultad de los propios tests.

El diseño experimental que se ha definido en la presente investigación implica cuatro instancias de evaluación (un pretest y tres postests). En cada una de ellas, se decidió emplear una versión diferente del test. Sin duda, repetir cuatro veces la misma versión hubiera influido sobre la validez de apariencia. Los participantes en la experiencia no están acostumbrados a completar cuatro veces la misma prueba; la extrañeza y/o el aburrimiento habría tenido consecuencias en las respuestas, sobre todo en el caso del último test.

Además, con un único test hubiera sido más difícil tender hacia la validez de contenido, por el hecho de poder incluir muchos menos adjetivos de diferentes tipos semánticos.

Evidentemente, emplear cuatro versiones diferentes aumenta el riesgo de crear un efecto de la instrumentación. Con el fin de reducirlo, se procuró respetar la misma estructura general en todas las versiones (§7.4.3.1) y privilegiar el uso de adjetivos con la mayor frecuencia de aparición de cada categoría (§7.4.2).

7.4.3.2.2 Sobre el proceso de pregunta-respuesta

Una gran parte de las actividades de los tests empleados para la recogida de datos se asemejan a un cuestionario. Más precisamente, en la primera (§7.4.3.1.1), segunda (§7.4.3.1.2), tercera (§7.4.3.1.3) y quinta parte (§7.4.3.1.5) de cada prueba, se incluyen preguntas de opción múltiple con respuestas definidas previamente por el investigador ([*closed-ended items*] Gass & Mackey, 2011, p. 152).

En la creación de las actividades mencionadas, se tuvo en cuenta el proceso cognitivo de respuesta a cuestionarios que, según la literatura específica (Groves et al., 2009; Tourangeau, Rips, & Rasinski, 2000), implica cuatro *componentes*:[425]

a) la comprensión (*comprehension*): se dirige la atención hacia la pregunta con el fin de identificar qué se solicita, cuál es la lógica interna y cuáles son las palabras clave que se emplean;
b) la recuperación (*retrieval*) de la información: se ponen en marcha estrategias de rememoración para evocar recuerdos específicos o genéricos;
c) el juicio (*judgement*): se evalúa la relevancia de la información, se la combina y resume —en algunos casos para realizar inferencias—;
d) la respuesta (*response*): se formula la respuesta y se la comunica con el formato requerido.

Deben hacerse dos precisiones respecto de los componentes citados. Por un lado, en el proceso de respuesta a un cuestionario, no se dan necesariamente todos. Entre otros factores, una persona puede omitir o descuidar algunos de los procesos a causa del escaso tiempo para dar una respuesta o de la falta de interés por ser exhaustiva (Groves et al., 2009, p. 219; Tourangeau et al., 2000, p. 8). Por otro lado, no se trata de una relación cronológica lineal entre los componentes, sino que el proceso global se caracteriza por la recursividad.

[425] Además de los cuatro componentes citados, se ha propuesto uno suplementario que tiene lugar antes de la actividad que consiste en responder al cuestionario: la codificación (Groves et al., 2009, pp. 218-219). Este componente corresponde al proceso de obtención de información por medio de la experiencia, a la formación de los recuerdos que podrán recuperarse posteriormente. En general, «survey designers have little impact on these processes» [los diseñadores de encuestas tienen poco impacto en estos procesos] (op. cit., p. 219). Sin embargo, en el caso particular del presente estudio, se posee información —e incidencia— sobre el proceso de codificación. Toda la experiencia llevada a cabo busca evaluar el alcance de la instrucción sobre el proceso de aprendizaje cognitivo y, con este fin, se ha puesto en marcha una serie de acciones que propician la retención de nueva información.

Todos y cada uno de los componentes del proceso en cuestión son susceptibles de generar efectos de respuesta (*response effects*), es decir, de reducir la validez y la fiabilidad de las respuestas (Groves et al., 2009, pp. 228-240; Tourangeau et al., 2000, pp. 9-15).

En el caso del primer componente (la comprensión), pueden encontrarse problemas ligados a la interpretación de las consignas o de las palabras clave empleadas en el cuestionario. Para reducir este problema, todas las consignas se presentaron en francés, la primera lengua de los participantes. Además, se procuró emplear un vocabulario simple para que las preguntas parecieran lo más naturales posibles (Fenneteau, 2002, p. 79). Por último, como se ha dicho (§7.4.3.2.1), se evaluó la comprensión de las consignas por medio de un procedimiento de pensamiento en voz alta.

Respecto del segundo componente (la recuperación), se puede dificultar evocar recuerdos o conocimientos si las palabras que se solicitan en el test no son las mismas que se emplearon en la etapa de la codificación, en este caso, en la instrucción. En este sentido, se hizo lo posible para que los tests retomaran las expresiones y términos empleados durante la instrucción.

En cuanto al tercer componente (el juicio), en general, los problemas que suelen surgir tienen que ver con cuestionarios sobre actitudes frente a una cuestión en particular. Se dejan de lado las consideraciones de este tipo, ya que el cuestionario empleado en la presente investigación no evalúa las actitudes de los participantes.

Por último, en lo que toca al cuarto componente (la respuesta), pueden surgir sesgos debido a lo que se denomina *efecto de primacía* ([*primacy effect*] Groves et al., 2009, p. 239): en los cuestionarios escritos autoadministrados, los participantes tienden a seleccionar la primera opción que les parece adecuada, sin leer necesariamente todas las opciones. Dicho de otro modo, es más probable que se elija una opción ubicada en primer lugar que una en la última posición. Por eso, se prestó atención al orden de las opciones.

En la primera parte del test (§7.4.3.1.1), los participantes debían indicar si, entre una frase con *ser* y una con *estar*, existían diferencias de significado y, en caso positivo, expresar si pensaban poder explicar la diferencia. La primera opción fue (a) *no existen diferencias*, luego (b) *hay diferencias y no puedo explicarlas* y por último (c) *hay diferencias y puedo explicarlas*. Se procuró no crear diferencias entre las opciones (b) y (c) y por esto (a) fue ubicada en primer lugar.

En la segunda parte (§7.4.3.1.2), los aprendientes debían completar ciertas frases con *ser*, *estar* o *ambos verbos*. Como se ha visto (§6.1.1.1), en los estadios iniciales del aprendizaje se tiende a sobregeneralizar el uso de *ser*. Ubicar esta cópula en primera

opción, solo habría incrementado indebidamente su uso. Por eso, se ubicó la opción *estar*, en primer lugar, luego *ser* y, por último, *ambos verbos*.

En la tercera parte (§7.4.3.1.3), los participantes debían seleccionar una explicación («tradicional», cognitiva, aspectual) para dar cuenta del uso de los verbos *ser* y *estar*. Como primera opción, se ubicó la explicación de tipo «tradicional» —basada en la oposición *permanente/transitorio*—. Las otras dos opciones correspondían a los tratamientos de los grupos experimentales. Ubicar una de ellas en primer lugar hubiera generado diferencias entre estos grupos y creado sesgos en los resultados.

7.5 Descripción de la instrucción

En esta sección, se propone una descripción de la instrucción propiamente dicha. En primer lugar, se presenta una serie de criterios generales (§7.5.1) que se respetaron en la planificación de cada una de las sesiones. Luego, se describe cada una de estas sesiones (§§7.5.2 y 7.5.3). Por último, se presenta la adaptación didáctica de las diferencias entre *ser* y *estar* (§7.5.4).

Durante la instrucción, la persona a cargo poseía una copia de las planificaciones y de la didactización de la diferencia *ser/estar*. En este sentido, también se trata de herramientas, empleadas para evitar diferencias mayores en la instrucción entre los diferentes grupos.

7.5.1 Criterios generales

Tanto en la planificación de la primera como de la segunda sesión, se respetaron una serie de criterios básicos para definir las diferentes actividades llevadas a cabo.

En primer lugar, se tuvieron en cuenta las limitaciones temporales. Los grupos inscritos en Lansad en primer año en la universidad Rennes 2 tienen clases semanales de de dos horas. Puesto que en cada una de las sesiones los aprendientes debían completar un test y recibir una parte de la instrucción, se decidió destinar media hora al primero y 1 ½ hora a la segunda. El lapso de tiempo destinado al test era lo suficientemente extenso como para lograr completar la prueba en su totalidad. Esto pudo comprobarse tanto durante el protocolo de pensamiento en voz alta realizado de manera previa a la experiencia (§7.4.3.2.1), como durante la experiencia misma. De esta manera, se evaluaron los conocimientos explícitos de los aprendientes, en lugar de los implícitos. Como se ha visto

más arriba (§5.1.1), en las experiencias empíricas, otorgar un espacio reducido para responder a una pregunta (p. ej., juicio gramatical o completamiento de frases) es una manera indirecta de evaluar los conocimientos procedimentales de los participantes. En cambio, cuando la persona que responde posee suficiente tiempo para reflexionar, se movilizan sobre todo los conocimientos declarativos.

En segundo lugar, se tomaron en cuenta las diferentes etapas implicadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por un lado, y en la adquisición de habilidades cognitivas, por el otro. Por eso, en cada sesión, se procuró desarrollar actividades correspondientes a la motivación, a la comprensión y a la transferencia (§5.2.3). De igual manera, se propusieron actividades destinadas a cumplir con las fases declarativa, de compilación y de automatización (§5.2.1).

En tercer lugar, respecto de la presentación de los contenidos gramaticales, se privilegió una enseñanza explícita. Se decidió llevar a cabo este tipo de instrucción por dos razones. Por un lado, una de las conclusiones del metaanálisis realizado por Norris y Ortega (2000) indica que, en general, este tipo de instrucción propicia un mejor aprendizaje en el caso de la enseñanza a adultos (Capítulo 8). Por otro lado, el objetivo de la experiencia consiste en evaluar el rendimiento didáctico de dos tipos de explicaciones lingüísticas. Por consiguiente, era necesario centrar la atención en los conocimientos declarativos que se buscaba transmitir. Más precisamente en cuanto a la instrucción explícita, se incorporaron tanto actividades inductivas como deductivas. Es lo que se denomina una *metodología mixta* (Moreno García, 2011; Regueiro Rodriguez, 2016). En la fase inductiva, se desarrollan procesos cognitivos «de sentido heurístico de 'indagación y descubrimiento' —*observación, análisis, comparación, abstracción de lo común o lo regular, generalización*—» (Regueiro Rodriguez, 2016, p. 27). En cambio, en la deductiva, se apunta más bien a la «*verificación, ejemplificación, aplicación, ampliación*» (op. cit., p. 27). Por último, en la gran mayoría de los casos se emplearon ejemplos auténticos[426] y se pusieron en marcha actividades de atención a la forma (§5.1.2), basadas tanto en la expresión (*output-based*) como en la comprensión (*input-based*).

En cuarto lugar, en cuanto a la dinámica de clases, en la mayoría de las actividades, se privilegió el trabajo en grupos. Desde una perspectiva socioconstructivista, se asume que

[426] La única actividad en la que se emplearon ejemplos forjados de *ser* y *estar* fue la dictoglosia (§7.5.3).

Valdez, Cristian. Las cópulas ser y estar a la luz de enfoques lingüísticos recientes y de la investigación en la enseñanza de segundas lenguas - 2018

> l'élément central pour toute la psychologie de l'apprentissage est la possibilité de s'élever dans la collaboration avec quelqu'un à un niveau intellectuel supérieur, la possibilité de passer, à l'aide de l'imitation,[427] de ce que l'enfant sait faire à ce qu'il ne sait pas faire (Vygotski, 1997, p. 355).[428]

Evidentemente, en cuanto a la posibilidad de una persona para *pasar a un nivel intelectual superior* existen ciertas limitaciones. Las posibilidades de aprendizaje residen en lo que se denomina *zona de desarrollo próximo* (Vygotski, 1997, pp. 351-353, 355-361). Este concepto hace referencia al margen existente entre lo que una persona es capaz de hacer en autonomía —las competencias que ya ha adquirido— y lo que, en colaboración, puede llegar a realizar —lo que es capaz de aprender—. En resumen, en la instrucción llevada a cabo, se privilegió el trabajo colaborativo con el fin de incitar a los aprendientes a desarrollar las competencias presentes en su zona de desarrollo próximo.

Por último, cabe señalar que se construyeron presentaciones con diapositivas para cada una de las sesiones de instrucción y para cada uno de los grupos: cognitivo y aspectual. Ambas presentaciones eran exactamente iguales, a excepción del momento en el que se introducía la explicación sobre la diferencia entre *ser* y *estar*, es decir, cuando se presentaron las imágenes descritas más abajo (§7.5.4). En cada presentación con diapositivas, se detallaban las consignas de manera clara y las transiciones entre las diferentes actividades. De esta manera, al realizar la instrucción en los diferentes grupos experimentales, se aseguró que las consignas y el ordenamiento de las actividades eran los mismos, con el fin de evitar diferencias notables entre los grupos experimentales.

7.5.2 Sesión nº 1

En la Tabla 27, se presentan en orden cronológico (de arriba hacia abajo) las diferentes actividades llevadas a cabo durante la primera sesión de la experiencia.

---

[427] En este caso se interpreta la *imitación* en un sentido amplio como «la forme principale sous laquelle s'exerce l'influence de l'apprentissage sur le développement» [la forma principal bajo la cual se ejerce la influencia del aprendizaje sobre el desarrollo] (Vygotski, 1997, p. 355).

[428] [el elemento central para toda la psicología del aprendizaje radica la posibilidad de acceder a un nivel intelectual superior en colaboración con otra persona, la posibilidad de pasar, por medio de la imitación, de lo que el niño sabe hacer a lo que no sabe hacer]

Fase de aprendizaje	Actividades	Dinámica	Tiempo	Recursos
Motivación	1. Pretest	Individual	30’	Fotocopias
	2. Puesta en común: regla empleada en el pretest y verificación del alcance explicativo.	Toda la clase	10’	Presentación con diapositivas
Comprensión	3. Inducción de una regla a partir de ejemplos auténticos.	Grupos de 3 personas	40’	Fotocopias con ejemplos
	4. Identificación de la utilidad de la regla para explicar los ejemplos del pretest.	Toda la clase	10’	Fotocopias con la didactización de la explicación.
	5. Aplicación de la regla para responder a la última consigna del pretest.	Grupos de 3 personas y toda la clase	30’	Presentación con diapositivas
Transferencia	6. Tarea: un/a compañero/a te escribe un email para preguntarte qué hicimos en clase. Escribe dos frases con *ser* y dos frases con *estar* para explicarle las diferencias entre los verbos.			

Tabla 27. Planificación de la sesión nº 1

La primera actividad de la sesión consistió en completar el pretest. Se dieron las siguientes consignas proyectando diapositivas sobre la pizarra: (i) el tiempo dedicado a la actividad (30 minutos), (ii) la necesidad de trabajar individualmente, (iii) la posibilidad de consultar el vocabulario desconocido. Luego de que todos los participantes hubieran completado la prueba, se realizó una puesta en común. Se proyectaron las diferentes actividades del test sobre la pizarra y se las analizó una por una con el fin de responder a dos preguntas presentadas en una diapositiva: *¿Qué regla utilizaron para responder al cuestionario?, ¿Esta regla les sirvió para responder a todas las preguntas del cuestionario?* De esta manera, se buscaba identificar cuál era el conocimiento explícito que los aprendientes habían empleado. Se comprobó que, en el caso de conocer y lograr exponer una «regla» gramatical, los participantes recurrían, en general, a la oposición *permanente/transitorio*.[429] Se aprovechó entonces la ocasión para mostrar que esta oposición posee un alcance explicativo limitado, ya que no era posible dar cuenta de todos los ejemplos del pretest recurriendo a ella. En este sentido, se considera que estas dos primeras actividades (resolución del pretest y comentario de los ejercicios) permitieron

[429] También en un contexto francófono, aunque en otra universidad, Macías Barrés (2013, p. 387) constata que los aprendientes manejan la oposición *permanente/transitorio* como explicación de la diferencia entre *ser* y *estar*.

desarrollar la etapa de la motivación: se presentó el tema que se iba a estudiar, se atrajo la atención de los aprendientes hacia este contenido, se mostró que existían falencias en los conocimientos que se poseían y se generó interés por descubrir una manera de progresar.

Esto permitió poner en marcha la siguiente actividad, con la que se inició la etapa de la comprensión. En grupos de 3 personas y a partir de una serie de ejemplos, los aprendientes debían inducir una nueva explicación de las diferencias entre *ser* y *estar*.[430] Se incitó a los participantes a que encontraran una manera de explicar todas las ocurrencias a las que estaban expuestos, intentando ir más allá de la explicación a la que estaban acostumbrados. Meirieu (2010, p. 44) califica a este tipo de actividad como un *grupo de aprendizaje basado en el pensamiento inductivo* (*groupe d'apprentissage à la pensée inductive*), en el que

> [l]e sujet remonterait ainsi d'un certain nombre de faits à une proposition induite qui lui permettrait ensuite de revenir aux données empiriques, en disposant d'un moyen de les ordonner et de les comprendre (op. cit., p. 44).[431]

Según el tipo de actividad, en este tipo de dinámica de grupos, se distinguen tres categorías: la clasificación a partir de una característica común, el ordenamiento a partir de una relación común y la abstracción de una ley o de un concepto (ibíd., p. 45-48). Este último caso, que de cierta manera engloba a los otros dos,[432] es el que describe mejor la actividad puesta en marcha en el marco de la experiencia. Fue una actividad en la que

> les participants [ont été] amenés à élaborer des lois ou des concepts leur permettant de ne pas seulement désigner un ensemble de phénomènes mais aussi d'en rendre compte et, donc, à terme, de pouvoir agir sur eux (ibíd., p. 49).[433]

La inducción de una explicación gramatical es una forma de toma de conciencia gramatical (§5.1.2). Se trata de una manera de propiciar el *aprendizaje por descubrimiento*: por sí mismos, los aprendientes generan conocimiento que luego, en un proceso cíclico, pueden evaluar respecto de nuevos datos (Bruner, 1977, p. 51). Esto supone un involucramiento activo tanto de parte de los aprendientes como del/de la profesor/a. Los

---

[430] Pueden encontrarse los ejemplos que se emplearon en el Anexo nº 3. Actividades para la instrucción.
[431] [el sujeto pasaría así de un cierto número de hechos a una proposición inducida que luego le permitiría volver a los datos empíricos, poseyendo una manera para ordenarlos y comprenderlos.]
[432] La primera forma de inducción, la clasificación, consiste en la categorización basada en la identificación de características descubiertas empíricamente (Meirieu, 2010, p. 48). En cambio, el ordenamiento, tiene por objetivo establecer un conjunto funcional de elementos relacionados entre ellos (op. cit., p. 48).
[433] [los participantes [fueron] incitados a elaborar leyes o conceptos que les permitieran no solo designar un conjunto de fenómenos, sino también dar cuenta de ellos y, por lo tanto, con el tiempo poder actuar sobre ellos]

primeros, como se ha dicho, son los encargados de descubrir la nueva información, en una actividad que favorece el aprendizaje significativo.[434] El/la profesor/a, por su parte, debe proveer las condiciones necesarias para que el proceso se ponga en marcha —diseñar la intervención didáctica— y luego acompañar a los aprendientes en su descubrimiento —guiar la reflexión, evaluar las conclusiones intermedias, proveer información suplementaria, etc.—. En otras palabras, para ayudar a los aprendientes, el/la profesor/a asegura todo el «andamiaje» cognitivo ([*scaffolding*] Wood et al., 1976). En este sentido, el acompañamiento realizado por el instructor fue más simple, por el hecho de que, en cada grupo, hubiera un numero menor de cuarenta participantes (§7.3).

Una vez que los diferentes grupos de aprendientes llegaron a una conclusión, se realizó una puesta en común para construir una nueva manera de explicar las diferencias entre *ser* y *estar*. El instructor guió la conclusión hacia una explicación de base aspectual o una de base cognitiva, según los diferentes grupos experimentales. En todos los casos, al finalizar esta actividad, se distribuyó a los aprendientes una imagen con una explicación didáctica de las diferencias entre los verbos (§7.5.4). Luego, se invitó a los participantes a considerar nuevamente los ejemplos del pretest que no podían explicarse por medio de la oposición *permanente/transitorio*, con el fin de evaluar el alcance explicativo de la nueva descripción.

La última actividad de la sesión consistió en poner en práctica los nuevos conocimientos sobre *ser* y *estar*. Con este fin, se propuso resolver en grupos la última parte del pretest, es decir, la actividad de producción semilibre (§7.4.3.1.4). Se insistió para que cada aprendiente tuviera a la vista la imagen que resumía las diferencias entre las cópulas. Luego, se procedió a una corrección grupal. Cabe destacar que, de cierta manera, esta última actividad da inicio a la fase de transferencia de los conocimientos: la regla inferida por medio de la comprensión de frases debe emplearse en un contexto nuevo y con una finalidad diferente, a saber, la expresión. Sin embargo, en la Tabla 27, se la incluyó dentro de la fase de la comprensión, ya que se consideró que se trataba de una fase de la

[434] El aprendizaje por descubrimiento no es la única manera de generar aprendizaje significativo o, más precisamente, no es una condició necesaria del aprendizaje significativo (Ausubel, 2000, p. 47). En el presente estudio, se centró más bien la atención en el hecho de que «discovery learning is commonly used in the classroom to apply, extend, integrate, and evaluate subject-matter knowledge and to test its comprehension» [el aprendizaje por descubrimiento se usa comúnmente en el aula para aplicar, extender, integrar y evaluar el conocimiento de la materia y su comprensión] (op. cit., p. 46). Esta manera de proceder —propiciar el descubrimiento activo por parte de los aprendientes— permitió evaluar y desarrollar la comprensión respecto del uso de los verbos *ser* y *estar*. Además, como se ha dicho más arriba, es una de las maneras privilegiadas de propiciar las condiciones externas para el aprendizaje de capacidades intelectuales y, más precisamente, de la adquisición de reglas y de las capacidades para resolver problemas (§5.2.1).

compilación del conocimiento: los aprendientes intentaron afinar el conocimiento, esto eso, comprender realmente los conceptos y el alcance de la nueva explicación.

La fase de transferencia propiamente dicha se desarrolló a través de una actividad que se propuso resolver para la sesión siguiente. La consigna indicaba: «*Un/a amigo/a que estuvo ausente a la clase te envía un mail para saber qué temas se estudiaron. Inventa dos frases con SER y dos frases con ESTAR y explícale la diferencia entre ellas*». Esta tarea se propuso con el fin de consolidar la información trabajada durante la sesión nº 1 y propiciar la compilación del conocimiento e iniciar, de cierta manera, la automatización.

7.5.3 Sesión nº 2

En la Tabla 28 se presentan las actividades puestas en marcha durante la segunda sesión de la experiencia.

Fase de aprendizaje	Actividades	Dinámica	Tiempo	Recursos
Motivación	1. Rememoración de los contenidos trabajados y puesta en común de la tarea	Toda la clase	15’	Presentación con diapositivas
Comprensión	2. Dictoglosia	Grupos de 3 personas	30’	Presentación con diapositivas
	3. Completar la historia empleando ciertos adjetivos impuestos	Grupos de 3 personas y toda la clase	40’	Fotocopias con la didactización de la explicación
Transferencia	4. Postest inmediato	Individual	30’	Fotocopias

Tabla 28. Planificación de la sesión nº 2

Durante la primera parte de la segunda sesión, para introducir nuevamente el tema que iba a estudiarse, se rememoraron los conceptos y contenidos trabajados en la primera sesión. Para esto, se aprovecharon los textos que habían sido redactados para responder a la última actividad de la sesión nº 1 y que debía resolverse fuera del aula (§7.5.2). Este ejercicio implicaba escribir un texto para explicar las diferencias entre *ser* y *estar* a un/a amigo/a que hubiera estado ausente a clase. Entonces, se invitó a los aprendientes que habían estado presentes realmente en la sesión nº1 a que explicaran al resto cuáles habían sido las actividades realizadas y qué habían retenido de los diferentes contenidos estudiados. En otras palabras, se entabló de manera auténtica la conversación virtual que se

había previsto como ejercicio. Para facilitar el trabajo de explicación, se proyectó en la pizarra la imagen que resume las diferencias entre *ser* y *estar* y luego se distribuyó una copia a aquellas personas que no poseían una.

Para la siguiente actividad, se puso en marcha una dinámica conocida como *dictado gramatical* ([*grammar dictation*] Wajnryb, 1990, p. 3), *dictoglosia* ([*dictogloss*] Nassaji & Fotos, 2011, p. 108) o «dictado de secretaría» (Cassany, 2004, p. 239). Existen diferentes maneras de organizar esta actividad. Para la experiencia, se realizaron las siguientes etapas: (i) explicación de la mecánica de la actividad y organización de los aprendientes en grupos de tres personas, (ii) lectura de un texto corto[435] a velocidad normal, mientras los aprendientes solo escuchaban, (iii) segunda lectura del texto a velocidad normal, mientras los aprendientes tomaban notas, (iii) negociación entre los participantes de cada grupo para reconstruir el texto original de la manera más fiel posible, (iv) proyección sobre la pizarra del texto original y corrección de las diferentes propuestas. En otros trabajos (Nassaji & Fotos, 2011; Wajnryb, 1990), se han señalado diversos aspectos positivos de esta actividad:

a) se promueve la interacción auténtica entre los aprendientes en una actividad de construcción colaborativa de significado;
b) se motiva a los aprendientes a reflexionar sobre la relación entre las formas lingüísticas y sus significados y, de manera más general, sobre sus competencias expresivas;
c) se propicia el análisis de formas gramaticales en contexto, el texto es la unidad de base;
d) se crean condiciones que, de manera general, tienen a motivar a los aprendientes.

Las diferentes propuestas de los grupos de aprendientes fueron puestas en común para explicar el uso que se había hecho de las cópulas. El instructor añadió información gramatical en el caso de que fuera necesario y corrigió los textos en general.

Una vez que se logró reconstituir el texto original, se mostró que se trataba del inicio de una historia. Entonces, se invitó a los aprendientes a continuar trabajando en

[435] El texto empleado se construyó específicamente para la actividad. Se incluyeron diferentes ocurrencias de construcciones copulativas, en las que los verbos *ser* y *estar* aparecían con diferentes tipos de adjetivos. Puede encontrarse una transcripción de dicho texto en el Anexo nº 3. Actividades para la instrucción.

grupos para completar el relato. Para esto, debían utilizar una serie de adjetivos impuestos y, por supuesto, los verbos *ser* y *estar*.

Estas dos últimas actividades (dictoglosia y redacción del final de la historia), se ubican dentro de la fase de la comprensión. Se pidió a los participantes que, mientras resolvían las diferentes actividades, tuvieran con ellos las imágenes que resumían las diferencias entre *ser* y *estar* (§7.5.4). De este manera, se propiciaba que siguieran evaluando la utilidad de la instrucción a la que habían sido expuestos, es decir, la comprensión de las diferencias entre los verbos. También con estas actividades se suscitaba la compilación del conocimiento explícito en conocimiento procedimental.

Por último, se administró una nueva versión del test (postest inmediato) con el fin de obtener resultados luego de la instrucción. Se considera que, desde el punto de vista del proceso de aprendizaje, podría considerarse como una forma de transferencia: los aprendientes aplicaron conocimientos trabajados en clase en grupo para resolver nuevas actividades de manera individual.

7.5.4 Adaptación didáctica de la diferencia *ser/estar*

Según el enfoque de la doble codificación ([*dual coding approach*] Paivio, 1986, 2014), la cognición humana se fundamenta en dos sistemas que funcionan en coordinación. Por un lado, el *sistema verbal*, basado en signos lingüísticos, se relaciona sobre todo con el tratamiento de palabras abstractas, que derivan su significado de la interconexión con otros conceptos. Por otro lado, el *sistema no verbal* se relaciona con imágenes y palabras concretas.

De manera general, desde el punto de vista de la enseñanza, ambos sistemas revisten igual importancia. Más precisamente,

> [c]e qu'il faut retenir pour l'enseignement et l'apprentissage, c'est le fait que, d'une part, les apprentissages sont favorisés et que, d'autre part, la représentation en mémoire semble beaucoup plus permanente lorsque la personne, en plus de traiter les informations linguistiquement, recourt à l'imagerie mentale lors du traitement de ces informations (Tardif, 1997, p. 208).[436]

[436] [lo que debe retenerse para la enseñanza y el aprendizaje es el hecho de que, por un lado, se favorece el aprendizaje y que, por otro lado, la representación en la memoria parece mucho más persistente cuando la persona, además de procesar la información lingüísticamente, usa imágenes mentales al procesar esta información]

Más arriba, se analizó igualmente la importancia de las imágenes para el aprendizaje en general y, más precisamente, en el caso de la toma de conciencia gramatical (§5.1.2). Además, en otros estudios, también se ha analizado el interés de incluir imágenes en la enseñanza de *ser* y *estar* (Jurado Salinas, 2014; Morales & Smith, 2008; Romo Simón, 2015).

Por todas estas razones, en la presente investigación, se optó por una representación gráfica para proveer a los estudiantes un resumen de la oposición entre las cópulas.

La Imagen 6 corresponde al recurso empleado con los grupos que recibieron una instrucción de base aspectual, y la Imagen 7 al de los grupos con instrucción de base cognitiva.

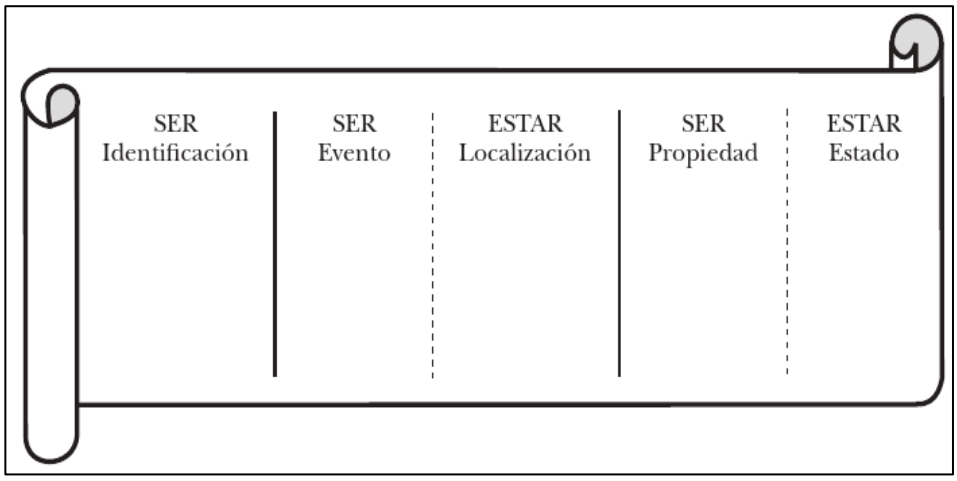


Imagen 6. Didactización de la oposición con enfoque aspectual (Silvagni, 2013, p. 69)

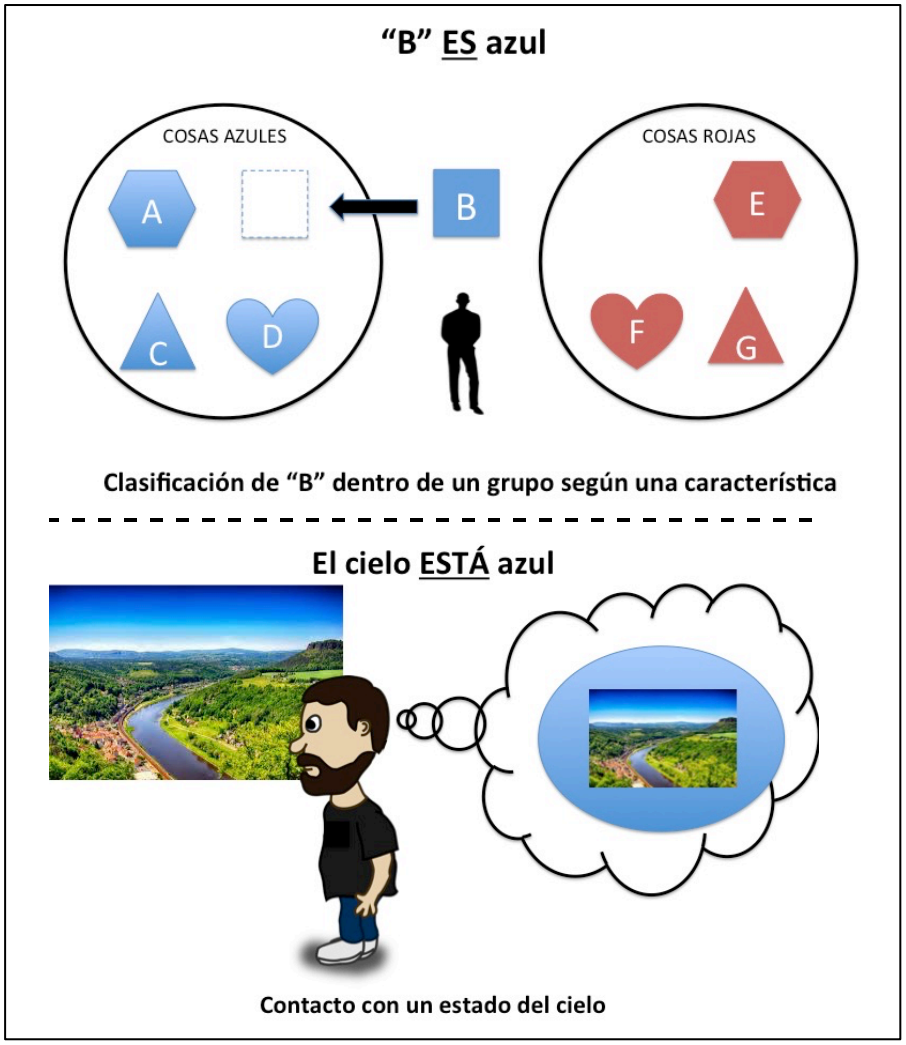


Imagen 7. Didactización de la oposición con enfoque cognitivo

La Imagen 6 corresponde a la representación gráfica del modelo tripartito propuesto por Silvagni (2013), que fue presentado más arriba (§6.1.2.1). La Imagen 7 se construyó específicamente para la experiencia,[437] tomando como referencia, sobre todo, los trabajos de Delbecque (1998, 2000) (§2.4). En este último caso, se privilegió oponer la operación de categorización (*ser*) a un contacto experiencial (*estar*). Como se ha dicho, esta dicotomía es solo una de las dimensiones de la distinción entre las cópulas. Sin embargo, corresponde a la oposición que fundamentó el análisis gramatical de la base de datos de ocurrencias auténticas presentado en la primera parte de la presente tesis (§3.2.2).

[437] Para la creación de las didactizaciones, se emplearon imágenes encontradas a través del buscador de Google. En la búsqueda, se incluyeron filtros para obtener imágenes sin derechos de autor, o más precisamente, que pudieran ser modificadas y reproducidas. Los enlaces son:
Imagen del paisaje: https://pixnio.com/es/paisajes/rio/rio-azul-del-cielo-panorama-colina-paisaje-naturaleza-cielo-montana-al-aire-libre
Imagen de la persona que mira: https://cdn.pixabay.com/photo/2012/04/18/15/25/man-3734_960_720.png

La Imagen 7 es mucho más llamativa que la Imagen 6, lo que podría crear un sesgo en los resultados. En gran parte, la divergencia que se observa se relaciona con el tipo de teoría lingüística que fundamenta la creación de cada una de las imágenes.

La relación entre la percepción visual y el lenguaje es fundamental para la Lingüística Cognitiva (cf. López García, 2005; Romo Simón, 2015, 2016). De acuerdo con uno de los postulados generales, se asume que el lenguaje corresponde a un conocimiento integrado. Esto significa que los procesos implicados en el lenguaje son esencialmente los mismos que aquellos que se ponen en marcha en otras habilidades, entre las que se encuentra la percepción visual. Rastier (1993, p. 172) resume esta característica de la *semántica cognitiva* al afirmar que se trata de una concepción *optocéntrica* (*optocentrique*) de la lengua.

En el caso de la enseñanza de la lengua, la relación entre percepción visual y lenguaje también se verifica en los recursos didácticos propuestos por profesores/as e investigadores/as que se inspiran de la Lingüística Cognitiva. Es muy común la creación y la utilización de imágenes y diagramas (cf. Alhmoud & Castañeda Castro, 2015; Alonso Raya et al., 2011; Ruiz Campillo, 2014).

En definitiva, el hecho de que la Imagen 7 sea más vistosa es una consecuencia de la importancia que se da a las representaciones visuales, en la creación de recursos basados en el enfoque cognitivo. Así, las diferencias entre la Imagen 6 (fundamentada en el enfoque aspectual) y la Imagen 7 (inspirada por una aproximación cognitiva) corresponden a una divergencia suplementaria entre las teorías lingüísticas bajo estudio.

***

En el presente capítulo, se describieron minuciosamente las diferentes decisiones teórico-metodológicas que se tomaron con el fin de tender hacia la validez y la fiabilidad de los resultados experimentales. En el próximo capítulo, se presenta el análisis estadístico de los datos recabados.

CAPÍTULO 8

Entre lo general y lo particular

> L'une des rares lois universelles de la didactique des langues-cultures étrangères est sans doute qu'il est impossible de parvenir à l'universalité.[438]
>
> (Puren, 2001, p. 135)

Desde el punto de vista de la metodología de la investigación, tradicionalmente se han opuesto dos paradigmas que, a su vez, se concretizan en dos tipos de métodos: por un lado, el (neo)positivismo que privilegia la explicación de los fenómenos por medio del análisis cuantitativo y, por el otro, el constructivismo que apunta esencialmente a la comprensión, basándose en descripciones de tipo cualitativo (Riazi & Candlin, 2014, p. 137).[439] En el caso particular de la investigación en la enseñanza/adquisición de segundas lenguas, se ha adoptado tanto una como otra perspectiva de estudio, aunque no con la misma recurrencia en todos los contextos.

De manera general, puede decirse que, en comparación con lo que sucede con el español o el francés, los estudios publicados en lengua inglesa se centran más frecuentemente en análisis de tipo cuantitativo (Guichon, 2012). Si bien se reconoce la imposibilidad de alcanzar completamente la objetividad, el tratamiento estadístico de los

[438] [una de las raras leyes universales de la didáctica de lenguas-culturas extranjeras es, sin duda, que es imposible alcanzar la universalidad]

[439] Se realiza una simplificación al oponer de manera tajante los estudios cuantitativos a los cualitativos; en realidad, las fronteras entre ambos tipos son porosas (cf. Blanchet & Chardenet, 2011). De hecho, se reconoce que la dicotomía no es estricta y que lo cuantitativo no se opone necesariamente a lo cualitativo (cf. Dörnyei, 2007, pp. 25-30). En el campo de la enseñanza/aprendizaje de las segundas lenguas, muchos estudios combinan ambos tipos de perspectivas y, de esta manera, dan lugar a lo que se denomina un método de investigación mixto ([*mixed-methods research*] Riazi & Candlin, 2014).

Valdez, Cristian. Las cópulas ser y estar a la luz de enfoques lingüísticos recientes y de la investigación en la enseñanza de segundas lenguas - 2018

datos busca determinar en qué medida resulta posible generalizar los resultados obtenidos por medio de la investigación. El análisis tiene como objetivo, sobre todo, encontrar regularidades en el proceso de enseñanza/aprendizaje de una segunda lengua, con un procedimiento que parecería dejar de lado las diferencias individuales entre los aprendientes.[440]

En cambio, en otros contextos, como por ejemplo el caso de la investigación en lengua francesa, la dimensión cuantitativa está un poco *olvidada* (Derivry-Plard, 2014, p. 58). Generalmente, se prefiere insistir en la imposibilidad de generalizar las conclusiones. Dicho de otro modo, se insta a poner en el centro de atención la variación inherente al proceso de apropiación de una lengua (cf. Narcy-Combes, 2017, p. 8).

Lograr un equilibrio entre ambas posturas —en el caso de optar por combinarlas— requiere considerar los principales argumentos de cada una de ellas. Por un lado, es imprescindible tener en cuenta que cada aprendiente, cada docente y cada situación de enseñanza/aprendizaje son únicos e irrepetibles. Por el otro, es innegable la utilidad de las numerosas herramientas estadísticas disponibles a la hora de analizar grandes cantidades de datos. En el marco de la presente investigación, se realiza un análisis esencialmente cuantitativo de los resultados obtenidos durante la experiencia que se llevó a cabo. Sin embargo, se emplean técnicas estadísticas sofisticadas cuyo objetivo es justamente analizar la variación que existe tanto a nivel intraindividual —los datos de un mismo aprendiente— como interindividual —las diferencias entre los (grupos de) estudiantes—.

La necesidad de recurrir a técnicas estadísticas avanzadas en el campo de la enseñanza/aprendizaje de la L2 se ha confirmado a partir del metaanálisis llevado a cabo por Norris y Ortega (2000). Luego de pasar revista a numerosos estudios, los investigadores indican dos vías de mejoramiento.[441] Por un lado, es necesario realizar más rigurosamente el diseño de la investigación para tender de manera más certera, como mínimo, a la validez interna. Por otro lado, se constata que las herramientas estadísticas empleadas no permiten dar cuenta de la complejidad inherente a los procesos bajo estudio.

[440] Esto no significa que en todos los estudios publicados en inglés se privilegie recurrir a técnicas estadísticas o que se dejen de lado sistemáticamente las diferencias individuales entre los aprendientes. Puede encontrarse una presentación cronológica de los numerosos estudios que se interesaron por las diferencias individuales, en Chaudron (2006, pp. 330-334) y un análisis crítico de algunos temas centrales en este campo de estudio, en Dörnyei y Ryan (2015), Ortega (2013, pp. 194-214) y Pawlak (2012).

[441] Las conclusiones a las que llegan Norris y Ortega (2000) deben ser puestas en perspectiva respecto de dos características del metaanálisis que llevan a cabo. Por un lado, los investigadores tuvieron en cuenta únicamente estudios de tipo experimental o cuasiexperimental que se basaran en un análisis cuantitativo de los datos. Por otro lado, consideraron casi exclusivamente investigaciones publicadas en inglés. Así, se dejan de lado otras tradiciones científicas que no comparten necesariamente las mismas características en cuanto al tratamiento estadístico de los datos o al tipo de investigación (cuantitativa o cualitativa).

En respuesta al primer punto, en el Capítulo 7 , se presentó el diseño de la experiencia y las diferentes dimensiones que se tuvieron en cuenta para tender hacia la validez y la fiabilidad. En el presente capítulo, se dará cuenta del análisis de los datos, para lo cual se recurrió a diferentes herramientas estadísticas.

Previamente, se realizan algunas consideraciones en cuanto a la anotación de las respuestas y a la comparabilidad de los grupos bajo estudio (§8.1). Seguidamente, se presenta el análisis propiamente dicho en dos apartados que corresponden a los objetivos generales de los tests. En primer lugar, se considera la adquisición del conocimiento explícito (§8.2) y, luego, la compilación de este tipo de saber (§8.3).

8.1 Cuestiones preliminares

8.1.1 La anotación de las respuestas

Todos los datos que se analizan en el presente capítulo fueron recogidos por medio de tests en formato papel (§7.4.3). Tanto los resultados del test de nivel, como los del resto de las pruebas se digitalizaron manualmente y se almacenaron en un archivo del programa *Acces*® (Microsoft). Luego, se procedió a la anotación de las respuestas de dos de las cinco partes de cada uno de los tests empleados durante la experiencia.

La primera (§7.4.3.1.1), tercera (§7.4.3.1.3) y quinta partes (§7.4.3.1.5) de los tests no presuponen la existencia de respuestas (in)correctas o (in)adecuadas. Es decir, no se necesita una anotación antes de poder estudiarlas. Por eso, las diferentes respuestas —de tipo categórico— se digitalizaron y analizaron estadísticamente a partir de su forma original. En cambio, en la segunda (§7.4.3.1.2) y cuarta (§7.4.3.1.4) partes, se insta a los aprendientes a seleccionar una de las cópulas *ser* y *estar* (o ambas) para responder a diferentes actividades en las que se espera un tipo de respuesta particular. En este sentido, cada ocurrencia puede evaluarse en términos de corrección o adecuación. Así pues, se categorizó cada una de las apariciones de las cópulas según las siguientes etiquetas: *respuesta adecuada*, *respuesta no adecuada* y *respuesta incorrecta*.

Se consideró que una respuesta *adecuada* era aquella que correspondía al tipo de situación comunicativa definida en la consigna. Por ejemplo, si en una actividad se detalla la situación *estás en una entrevista de trabajo y debes presentarte* y se impone el uso del adjetivo *tranquilo*, se trata de definir el carácter de una persona, más que de dar cuenta del

Valdez, Cristian. Las cópulas ser y estar a la luz de enfoques lingüísticos recientes y de la investigación en la enseñanza de segundas lenguas - 2018

estado en el que se encuentra. Por esto, se espera el uso de *soy tranquilo* más que de *estoy tranquilo.* También se consideraron como adecuadas las ocurrencias que, si bien no respondían a las expectativas de la actividad, se insertaban adecuadamente en un nuevo cotexto definido por el propio estudiante. Por ejemplo, respecto de una situación comunicativa como *encuentras a un amigo después de los atentados de París y le cuentas cómo te sientes*, se invitaba a usar un adjetivo como *triste.* En este caso, se esperaba una respuesta del tipo *estoy triste*. Sin embargo, otro tipo de ocurrencias tales como *esta situación es triste* también se consideraron como adecuadas.

Las respuestas no adecuadas corresponden a dos tipos de ocurrencias. Por un lado, en las actividades de la segunda parte de los tests, en ciertos casos, no se incluían intencionalmente suficientes indicios para orientar la selección de una de las cópulas; esto es, los aprendientes debían optar por la opción *ambas cópulas son posibles*. Entonces, se consideraron como no adecuados los casos en los que los participantes escogieron solo una de las cópulas. Por otro lado, también se categorizaron como inadecuados los usos de los verbos copulativos con ciertos adjetivos que, si bien en el sistema de la lengua son aceptados, no correspondían a la situación comunicativa definida en la consigna o al cotexto creado por el propio aprendiente. Por ejemplo, se encuentraron casos como *en este momento soy un poco triste,* o *soy aburrido de mi trabajo.* Es posible registrar el uso de *ser* con cualquiera de estos adjetivos (*triste, aburrido*). Sin embargo, el cotexto hace que sea inadecuado emplear esta cópula en los ejemplos citados.

Por último, las respuestas que se clasificaron como *incorrectas* también pertenecen a dos tipos. En primer lugar, ciertos adjetivos se registran solamente con una de las cópulas en el sistema de la lengua. Por ejemplo, es el caso de la construcción *estar contento.* Entonces, para estos casos, se estimó que la respuesta era incorrecta si los participantes empleaban el verbo que no correspondía o si indicaban que ambas cópulas eran posibles. En segundo lugar, en ciertos casos, se verificó que el aprendiente no había comprendido el significado del adjetivo en cuestión, lo que daba como resultado frases cuando menos incomprensibles (p. ej., *estoy flaco de ser aburrido,* o *voy a seguir la religión budista para estar más apresurada*).

Cabe destacar que la categorización de las diferentes ocurrencias de los verbos *ser* y *estar* se fundamentó en la consulta tanto del repertorio de adjetivos y ejemplos presentado más arriba (§7.4.2), como de la síntesis de la literatura realizada por Zalio (2013).

A partir de la anotación de las ocurrencias, se pudo determinar para cada uno de los tests de cada estudiante la cantidad de respuestas adecuadas, no adecuadas e incorrectas. Con el fin de poder realizar un análisis estadístico unificado —que incluyera estos diferentes tipos de respuestas— se calculó un índice de adecuación que se resume en la siguiente fórmula:

> Índice de adecuación = (nro. de respuestas adecuadas – (nro. de respuestas no adecuadas * 0,5 + nro. de respuestas incorrectas)) + 10

Como puede verse, a la cantidad de respuestas adecuadas se sustrae la suma entre la mitad de las respuestas no adecuadas[442] y las respuestas incorrectas. Por último, para evitar resultados negativos —que provocarían errores al emplear técnicas de estadística descriptiva e inferencial— se adicionaron 10 puntos al total.

De esta manera, se obtuvo para cada prueba de los diferentes estudiantes una imagen general. Es decir, al poner en relación los diferentes tipos de respuestas es más fácil determinar si se producen cambios entre los diferentes tests. Por ejemplo, si el índice de adecuación se modifica entre el pretest y el postest inmediato, se debe a un cambio en la proporción entre respuestas adecuadas y respuestas no adecuadas e incorrectas. Si aumenta el número de respuestas no adecuadas o incorrectas, el índice será menor; en cambio, si disminuyen, el índice será más elevado.[443] Por último, cabe destacar que este cálculo permite obtener una variable de respuesta de tipo continuo que se incluye en el análisis estadístico de la segunda y cuarta partes de los tests (§8.3).

8.1.2 Un primer análisis de la comparabilidad de los grupos

Como se ha dicho más arriba (§7.2), se ha diseñado una experiencia en la que intervienen tres grupos diferentes de aprendientes —uno grupo de control y dos

[442] En cada caso, la cantidad de respuestas *no adecuadas* se multiplicó por «0,5», lo que equivale a considerar la mitad de los casos. De esta manera, en la fórmula general, la influencia de este tipo de respuestas es menor que la que provocan las *incorrectas*. Esto permite jerarquizar la importancia de estos dos tipos de respuestas.

[443] Para obtener una nota general para cada test existía otra alternativa. Hubiera sido posible dar diferentes puntuaciones a cada ocurrencia de las cópulas según el tipo de respuesta (p. ej., 0 puntos para las incorrectas, 1 punto para las no adecuadas y 2 puntos para la adecuadas) y calcular una nota a partir de la sumatoria de estos puntos. Sin embargo, con este procedimiento, resulta más fácil obtener la misma puntuación final en dos tests que no poseen la misma proporción entre los diferentes tipos de respuestas. Por ejemplo, en una prueba de 10 preguntas, una persona que responde 5 preguntas de manera adecuada y 5 preguntas incorrectas obtiene una nota de 10 puntos (2 puntos por cada pregunta adecuada). De la misma manera, si esta persona en el test siguiente responde las diez preguntas de manera no adecuada, también obtiene una nota de 10 puntos, cuando en realidad la situación no es la misma que en el caso previo. Es decir, se produce una modificación que no se refleja en el resultado. Por eso, se prefirió crear una fórmula que pusiera en relación los diferentes tipos de respuestas y que penalizara en caso de respuesta incorrecta o no adecuada.

experimentales—,[444] con el fin de comparar los resultados obtenidos por cada uno de ellos. Para la recogida de datos, uno de los objetivos principales fue constituir grupos que manifestaran características similares (§7.3), lo que es un primer paso para asegurar que estos últimos son comparables. Sin embargo, es necesario completar este panorama por medio de análisis complementarios.

Una primera aproximación a la descripción de los grupos implica considerar una serie de datos personales sobre los aprendientes, que se han recogido por medio de los tests (§7.4.3.1.5): conocimientos de L2, edad, carrera de inscripción, tiempo de estudio del español, estadías en países hispánicos y experiencia de estudio de las cópulas *ser* y *estar*. Se trata de lo que se denomina *variables intervinientes*, puesto que, sin ser específicamente objeto de estudio de la experiencia llevada a cabo, pueden influir en los resultados y, por eso, es necesario tomarlas en cuenta.

Para la experiencia, se retuvieron solamente los participantes que indicaron que su L1 era el francés. También se recabó información respecto de los conocimientos de L2, por medio de dos preguntas en los tests. Por un lado, se invitó a indicar si se utilizaba una L2 en un contexto profesional o familiar y, por el otro, se incluyó una pregunta sobre «el conocimiento de otras lenguas». Esto permitió diferenciar las personas que poseían un dominio elevado de la L2 —aquellas que la empleaban en contexto profesional o familiar— de aquellas que no necesariamente manifiestaban un buen nivel lingüístico. De esta manera, fue posible obtener información sobre la cantidad de personas que, en cada grupo, afirmaron conocer una L2 en un nivel que se presupone elevado: el 16,7% (5) de los participantes del grupo de control, el 20% (6) del grupo cognitivo, y el 46,9% (15) del grupo aspectual. Como se constata, el grupo aspectual se distingue de los demás, ya que existe un mayor porcentaje de aprendientes que manejan una L2 en contexto profesional o familiar —más del doble respecto de los grupos cognitivo y aspectual—. Aunque no existen diferencias notables entre los grupos en cuanto a la lengua en cuestión —en los tres casos, se indicó que se trataba del inglés[445] en una amplia mayoría—, es imprescindible

[444] Por comodidad, se hablará de *grupo cognitivo* y *grupo aspectual* para hacer referencia, en el primer caso, al grupo experimental que estuvo expuesto a una instrucción basada en un enfoque cognitivo y, en el segundo, a aquel que recibió una formación de base aspectual.

[445] Se indicaron otras lenguas, tales como el mahorés, el turco, el malgache, el *créole*, el portugués y el español. En este último caso, se trata solamente de dos aprendientes que correspondían, de manera equivalente, al grupo aspectual y al grupo cognitivo. Este equilibrio entre los grupos experimentales instó a conservar los resultados de los participantes que indicaron emplear el español en contexto profesional o familiar.

Valdez, Cristian. Las cópulas ser y estar a la luz de enfoques lingüísticos recientes y de la investigación en la enseñanza de segundas lenguas - 2018

tomar en cuenta la diferencia de proporciones que se evidencia en los datos a la hora de analizar los resultados.

Otra de las dimensiones en las que se constató una diferencia entre los grupos tiene que ver con el hecho de haber realizado una estadía en un país de habla hispana. El 68,8% (22) de las personas del grupo aspectual y el 73,3% (22) del grupo de control indicó haber estado, por lo menos una vez, en un país hispánico. En cambio, es el caso del 90% (27) de los participantes del grupo cognitivo. De cierta manera, esta diferencia se aminora si se toma en cuenta que, en los tres grupos sin distinción, la gran mayoría de las estadías se realizó en España, en el marco de un viaje escolar, y con una duración de menos de tres semanas (en general, se trata solo de una semana).

El análisis del resto de las dimensiones que se tuvieron en cuenta arrojó resultados que apoyan el supuesto de que los tres grupos (cognitivo, aspectual y de control) son homogéneos.

En cuanto a la edad, en todos los casos, la mayoría de los estudiantes pertenece a la categoría que, en el cuestionario, se definió como «19 años y menos»: el 84,4% (27) en el grupo aspectual, el 76,7% (23) del grupo cognitivo y el 86,7% (26) del grupo de control.

Respecto de las carreras de inscripción de los participantes, todas las facultades de la Universidad de Rennes 2 están representadas en los datos (§7.3). Se analizó la presencia de aprendientes inscritos en carreras de filología, ya que se presupone en ellos, cuando menos, un interés por las L2, lo que podría traducirse en una mayor motivación por aprender. Más precisamente, se trata de estudiantes de filología inglesa, distribuidos de manera similar: del total de aprendientes de cada grupo, corresponde al 15% (5) del grupo aspectual, al 10% (3) del grupo cognitivo y al 10% (3) del grupo de control.

En lo que concierne a la experiencia de aprendizaje del español, en todos los grupos se concentra una amplia mayoría de aprendientes que indicó haber realizado, por lo menos, 5 años de estudio de esta lengua: el 87,5% (28) del grupo aspectual, el 96,7% (29) del grupo cognitivo y el 90% (27) del grupo de control. Además, en todos los grupos, la mayoría de los participantes manifestó haber estudiado, en algún momento, las diferencias entre las cópulas *ser* y *estar*: el 96,9% (31) del grupo aspectual, el 90% (27) del grupo cognitivo y el 96,7% (29) del grupo de control. En todos los casos, los aprendientes afirmaron haber trabajo este contenido gramatical en situaciones formales (institucionales) de enseñanza, que correspondían a varios niveles del sistema educativo francés, desde el *collège* a la universidad.

Las diferencias y similitudes entre las experiencias personales de los aprendientes deben tomarse en cuenta. Sin embargo, toda la información presentada debe ponerse en paralelo con una medida del dominio efectivo del español. En este sentido, se pueden considerar los resultados obtenidos en el test de nivel (§7.4.1) que completaron los participantes de la experiencia. En la Tabla 29 se presentan algunas medidas descriptivas de estos resultados.[446]

Medida	Control (n=30)	Aspectual (n=24)	Cognitivo (n=22)
Promedio	15,4	16,3	17,4
Desviación estándar	2,7	2,9	3,8
Mediana	15	16	18
Mínimo	11	12	10
Máximo	22	22	23

Tabla 29. Resultados del test de nivel por grupo

Como puede constatarse, existen algunas diferencias entre los grupos. Si bien el rango de los datos —la diferencia entre el valor máximo y el mínimo— es similar, el promedio o media aritmética y la mediana[447] no son los mismos: el nivel más bajo se verifica en el grupo de control y el más alto en el grupo cognitivo. El grupo aspectual, por su parte, evidencia resultados que se encuentran a medio camino entre los otros dos. También se encuentran disimilitudes, si se toma en cuenta la desviación estándar (DE):[448] esta última es mayor en el grupo cognitivo, es decir, la dispersión de los datos es más pronunciada. Toda esta información —además de algunos datos suplementarios— puede observarse más claramente en el Gráfico 1.

[446] Para el análisis estadístico de los datos que se presenta en el presente capítulo, se utilizaron dos herramientas informáticas. Por un lado, el programa Excel de Microsoft se empleó para el cálculo de medidas básicas (promedio, mediana, desviación estándar) y para la confección de la mayoría de los gráficos. Por otro lado, para el análisis estadístico más avanzado, se recurrió al lenguaje R, versión version 3.3.3 (https://www.r-project.org) y al programa informático RStudio, versión 1.0.143 (https://www.rstudio.com).

[447] En estadística, la *mediana* corresponde al valor central de una muestra. Esto implica que la mitad de los datos se encuentra por encima de este valor y la otra mitad, por debajo.

[448] La *desviación estándar* o *desviación tipo* corresponde *grosso modo* al promedio de la diferencia entre cada valor observado y la media muestral. Por ejemplo, si para una muestra la desviación estándar corresponde a 2, esto significa que, en promedio, cada uno de los valores observados se encuentra a una distancia igual a 2 de la media general. Esto implica que mientras más elevada sea la desviación estándar, el promedio será menos representativo de la muestra, ya que los datos estarán más dispersos.

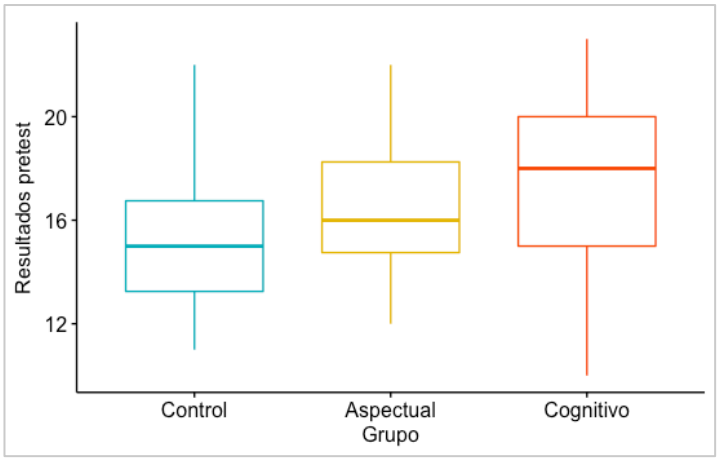


Gráfico 1. Diagrama de caja y bigotes con los resultados del test de nivel por grupo

Puede decirse que en el caso del grupo de control la distribución de los datos es simétrica, ya que la mediana —representada por la línea horizontal más gruesa— se encuentra aproximadamente a la mitad de la caja. Es menos central en el caso de los otros dos grupos (aspectual y cognitivo). Por otro lado, el tamaño de las cajas no es completamente diferente —sobre todo entre los grupos control y aspectual—, por lo que puede pensarse que la varianza[449] es similar (Larson-Hall, 2010, p. 88).

Existen numerosas pruebas estadísticas para evaluar si las diferencias que se observan entre los grupos son significativas, esto es, si son tan importantes como para impedir que estos últimos sean comparados. En general, para analizar la variación en los resultados de dos muestras independientes, se emplea el test de Student. Puesto que aquí se analizan tres grupos, podrían llevarse a cabo tres comparaciones cruzadas (control-cognitivo, control-aspectual, aspectual-cognitivo). Sin embargo, este tipo de procedimiento aumenta el riesgo de encontrar falsos positivos —lo que se conoce como *error tipo I*—,[450] es decir, identificar diferencias entre los grupos cuando en realidad estas no existen. Una alternativa es emplear técnicas estadísticas más sofisticadas que permitan la comparación simultánea entre más de dos grupos. Este es el caso de lo que se denomina *análisis de la*

[449] La *varianza* es una medida de la dispersión de los datos que corresponde al cuadrado de la desviación estándar. En general, «[s]e dice que la varianza muestral s^2 es un estimador sin sesgo de la varianza poblacional σ^2» (Triola, 2009, p. 97). Por esta razón, esta medida se emplea en muchos de los análisis estadísticos, en lugar de la desviación estándar.

[450] En los estudios en estadística, se emplean frecuentemente las expresiones *error tipo I* y *error tipo II* para describir dos conclusiones inadecuadas: «[e]l denominado error tipo I, consiste en rechazar una suposición que es correcta. Por su parte, el error de tipo II se produce cuando no se rechaza una hipótesis falsa» (Cabrera et al., 2017, p. 48)

varianza (ANOVA, según el acrónimo en inglés).[451] Si bien esta herramientas es más precisa, requiere que los datos que se analizan respeten dos características esenciales: que manifiesten una distribución normal[452] y que la varianza entre los diferentes grupos sea homogénea —es decir, similar—.

Determinar que los datos de una muestra siguen una distribución normal no es tarea fácil, ya que no parece existir un método concluyente para identificar este tipo de distribución. En otras palabras, «[i]t seems we are in a pickle— we do not have any failsafe way to determine whether our data are normally distributed, but our tests require it» (Larson-Hall, 2010, p. 74).[453] En general, se combinan entonces dos tipos de pruebas: gráficas y numéricas. En el primer caso, comúnmente se emplean los gráficos cuantil-cuantil (*Q-Q Plot*, en inglés).[454] El Gráfico 2 muestra los resultados del pretest por grupo de aprendientes.

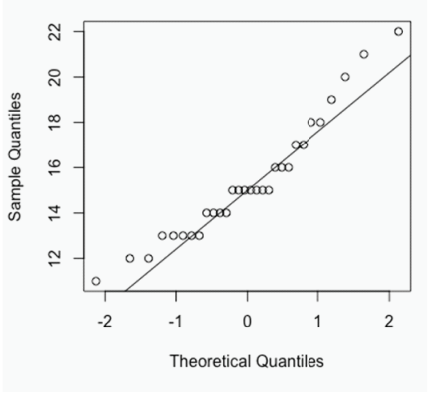
[451] El *análisis de la varianza* es un procedimiento estadístico que permite comparar las diferencias entre las medias de más de dos grupos. Para esto, se dividen las diferentes fuentes de variación en dos: (i) la varianza entre los diferentes grupos, para lo que se cuantifica la variación de las medias de los grupos respecto de la media global, y (ii) la varianza en cada uno de los grupos, es decir, la dispersión de los valores de cada uno de ellos respecto de su correspondiente media. El resultado implica el cálculo de un valor *F* que pone en relación estas dos fuentes de variación de la siguiente manera: *F* = varianza entre los grupos / varianza dentro de los grupos (Triola, 2009, p. 640). En la interpretación de los resultados, se tiene en cuenta que «[…] las medias muestrales que tienen valores cercanos dan como resultado un estadístico de prueba *F* pequeño y concluimos que no existen diferencias significativas entre las medias muestrales. Pero si el valor de *F* es excesivamente *grande*, entonces rechazamos la aseveración de igualdad de medias» (op. cit., p. 640 [cursivas en el original]). Los términos *pequeño* y *grande* son relativos y deben evaluarse en función del valor de *p* (véase nota 455) arrojado por el test.

[452] Los diferentes valores que adopta una variable continua que se constatan en una muestra pueden distribuirse de diferente manera. Uno de los tipos de distribución es el que se denomina *normal*. Se caracteriza por una mayor frecuencia de los valores centrales y una disminución de esta última a medida que los valores se alejan de la media (en igual proporción por encima y por debajo), hasta llegar a los valores extremos (mínimo y máximo) que concentran la menor frecuencia. Por ejemplo, si se considera una muestra de 45 personas, se mide la estatura y se verifica que el promedio es de 1,75 metros, puede decirse que la muestra sigue una distribución normal si: (i) la mayor cantidad de personas tiene una estatura de 1,75 (p. ej., 15 individuos), (ii) la cantidad de individuos decrece de igual manera hacia ambos lados de la media (p. ej., hay 10 personas que miden 1,80 y otras 10 miden 1,70 y también 5 personas que miden 1,65 y 5 individuos con una estatura de 1,85). Al representar estos valores por medio de un histograma —un gráfico basado en la frecuencia— se verifica que las barras del diagrama dibujan una curva: la curva de Gauss que prototípicamente se asemeja a una campana.

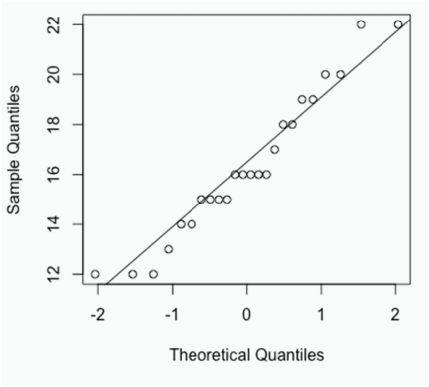
[453] [parece que estamos en un aprieto, no tenemos ninguna manera segura de determinar si nuestros datos se distribuyen normalmente, pero nuestras pruebas lo requieren]

[454] Los gráficos denominados *cuantil-cuantil*, en el caso de una muestra con una distribución normal, representan una serie de puntos —un punto por dato observado— que adoptan la forma de una línea recta diagonal. Es decir, mientras más se asemeje el gráfico a una línea recta, con más certitud podrá asumirse la normalidad de los datos.

Grupo de control



Grupo aspectual



Grupo cognitivo

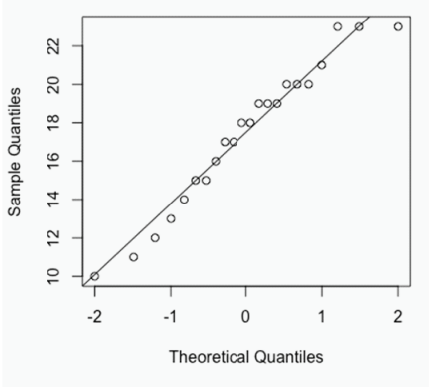


Gráfico 2. Gráfico cuantil-cuantil con los resultados del test de nivel por grupo de aprendientes

Como puede verse, los datos correspondientes a los tres grupos no se alejan sobremanera del trazado de la línea recta, por lo que no puede rechazarse completamente la presuposición de una distribución normal.

Para completar este panorama, se puede llevar a cabo alguna de las variadas pruebas numéricas diseñadas para evaluar si un conjunto de datos sigue una distribución normal. Sin embargo, tal como ya se ha indicado, en este caso tampoco «existe una única prueba de normalidad que merezca ser considerada como la más indicada» (Cabrera, Zanazzi, Zanazzi, & Boaglio, 2017, p. 48). Por esta razón, se prefirió emplear varias pruebas para obtener mayor seguridad. Así pues, se seleccionaron tres que, según la literatura especializada, corresponden a diferentes maneras de realizar el cálculo y que se muestran eficaces al analizar muestras pequeñas (Cabrera et al., 2017; Isaza Echeverri, Acevedo Arroyave, & Hernández Barajas, 2016): el test de Shapiro-Wilk, el test de D'Agostino y el test de Anderson-Darling. La interpretación de los resultados arrojados

por estas pruebas se fundamenta en la consideración del valor *p*:[455] si se supera el nivel de significancia (0,05), puede considerarse que la muestra no se aleja de una distribución normal; en el caso contrario, no puede asumirse este tipo de distribución. En la Tabla 30 se resumen los resultados —los valores de *p*— de los diferentes tests llevados a cabo.

Test	Control	Aspectual	Cognitivo
Shapiro-Wilk	0,077	0,256	0,441
D'Agostino	0,058	0,417	0,479
Anderson-Darling	0,053	0,341	0,589

Tabla 30. Pruebas de normalidad de los resultados del test de nivel

Como se constata, todos los valores *p* de los diferentes grupos, en las tres pruebas, son superiores al nivel de significancia (0,05) —si bien en el caso del grupo de control, el valor se acerca al límite establecido—. Por esta razón, no puede rechazarse la hipótesis nula que implica que los datos siguen una distribución normal.

[455] El valor de probabilidad o valor *p* se emplea generalmente para tomar decisiones en el marco de lo que se conoce como *la prueba de hipótesis* o *prueba de significancia* (Triola, 2009, pp. 386-397). Dada una base de datos surgidos de un estudio experimental, se busca determinar la influencia de la variable independiente (o predictora) sobre la variable dependiente. Por ejemplo, se estudia la incidencia de una actividad de instrucción (variable independiente) sobre los resultados de ciertos aprendientes en el uso correcto de la preposición *por* (variable dependiente). Se establecen entonces dos hipótesis:

(i) la denominada *hipótesis nula* que implica que los resultados no serán diferentes a lo que podría suceder por simple azar (sin efecto de la instrucción), en este caso, una probabilidad del 50% para cada una de los tipos de ocurrencias de *por* (correcta o incorrecta);

(ii) la *hipótesis alternativa* que defiende que la variable dependiente adopta valores que difieren de manera *significativa* de lo que se espera si la hipótesis nula es verdadera; en el ejemplo, equivaldría a determinar que los aprendientes emplean de manera correcta la preposición en una proporción mucho más elevada que el 50%.

Para tomar la decisión de rechazar (o no) la hipótesis nula, es decir, para determinar que los resultados son (o no) significativos deben tenerse en cuenta numerosos parámetros —p. ej., el tipo de muestra analizada, los posibles sesgos y el tipo de respuestas—. Sin embargo, la significancia estadística puede evaluarse con diversas pruebas que, por medio del análisis matemático de la probabilidad, se adaptan a los diferentes tipos de datos involucrados y al tipo de hipótesis que se analiza. En general, uno de los resultados que arrojan estas pruebas corresponde al valor de *p* (o a un valor equivalente) que indica *grosso modo* la probabilidad de que la distribución que se observa en los datos sea producto del azar. Este valor debe interpretarse en función del nivel de significancia que se haya establecido: 0,05; 0,01 ó 0,1 (siendo el primero el que se acepta más comúnmente). El nivel de significancia corresponde, por su parte, a «la probabilidad de cometer el error de rechazar la hipótesis nula cuando es verdadera» (op. cit., p. 392). En el ejemplo que se ha presentado, cometer este tipo de error significaría aceptar que existe una influencia de la instrucción llevada a cabo (hipótesis alternativa), cuando en realidad no la hay (hipótesis nula). En resumen, si se hiciera pasar un test estadístico respecto de los datos que se presentan como ejemplo, se debe evaluar, entre otras cosas, el valor de *p*. Si este último es mayor que el nivel de significancia, por ejemplo $p = 0,3$, significa que existe una probabilidad demasiado alta como para rechazar la hipótesis nula —esto significa que existe un 30% de probabilidad de que la distribución que se observa en los datos sea producto del azar—. Por eso, deberá concluirse que la hipótesis nula no puede rechazarse y que no se verifica la influencia significativa de la instrucción.

Ninguno de los métodos presentados es infalible a la hora de identificar una distribución normal, sobre todo cuando se manejan muestras reducidas como es el caso en el presente estudio. La única solución que pareciera existir es «just assuming that our data are normally distributed unless we find strong and clear evidence to the contrary» (Larson-Hall, 2010, p. 74).[456] Tanto el análisis de los gráficos cuartil-cuartil, como los resultados de las pruebas estadísticas de normalidad no indican que exista evidencia clara para rechazar la distribución normal. Por ende, se estima que los datos cumplen con la primera de las características necesarias para llevar a cabo un ANOVA.

En cuanto al segundo de los criterios que deben respetar los datos —la homogeneidad de la varianza— existe una prueba estadística para determinar esto. Se trata del test de Levene que permite comparar todos los grupos simultáneamente en un mismo cálculo respecto de la hipótesis nula (a saber, que la varianza es homogénea). Los resultados de este análisis indican que no existe evidencia suficiente para rechazar el postulado de que los grupos evidencian una varianza similar —$p > 0{,}05$ (0,1484)—.

Dados los análisis llevados a cabo, se estima que los datos en cuestión reúnen las características necesarias para llevar a cabo un análisis de la varianza. Así pues, se realizó un ANOVA de un factor —es decir, que utiliza una característica para distinguir los grupos— con la variable *enfoque* como parámetro de comparación entre ellos. En la Tabla 31 se resumen los resultados.

Dimensión	Grados de libertad	Suma de los cuadrados	Promedio	Valor *F*	Valor *p*
Grupo	2	53,1	25,559	2,725	0,072
Residuos	73	711,6	9,748		

Tabla 31. Resultados del ANOVA de un factor con los resultados del test de nivel

El análisis no reveló diferencias significativas entre los grupos: el valor de F no es excesivamente grande ($F = 2{,}73$) y el valor de p se encuentra por encima del nivel de significancia del 0,05 ($p = 0{,}07$). En otras palabras, las medias de los grupos no manifiestan diferencias tan importantes como para impedir la comparación entre ellos.

Si bien no se encuentran diferencias significativas entre los grupos, se puede completar el panorama por medio de un análisis complementario que corresponde al test de

[456] [solo asumir que nuestros datos se distribuyen normalmente, a menos que encontremos pruebas contundentes y claras de lo contrario]

Turkey. Se trata de una prueba de comparación múltiple que, si bien se fundamenta en la consideración de pares de medias, realiza «ajustes para superar el problema de tener un nivel de significancia que aumenta conforme se incrementa el número de pruebas individuales» (Triola, 2009, p. 649). En otras palabras, se comparan las medias de los grupos de a dos, pero se realizan ponderaciones de tal manera que los resultados son más fiables que, por ejemplo, al emplear varias veces un test de Student. Los resultados del test de Turkey pueden verse en la Tabla 32.

Grupos	Diferencia	Más bajo	Más alto	*P* ajustado
Cognitivo-Aspectual	1,076	-1,129	3,281	0,476
Control-Aspectual	-0,967	-3,012	1,079	0,499
Control-cognitivo	-2,042	-4,139	0,054	0,058

Tabla 32. Test de Turkey con los resultados del test de nivel

Como se constata al considerar los valores de *p* para cada uno de los cálculos, ninguna de las diferencias entre los grupos es significativa, es decir, ninguno está por debajo del límite de 0,05. Sin embargo, tal y como se verificó más arriba en el diagrama de caja y bigotes (Gráfico 1), la diferencia que más se acerca a una de tipo significativa es la del par control-cognitivo. En otras palabras, las diferencias entre estos dos grupos son más notables que, por ejemplo, aquellas entre el grupo cognitivo y el aspectual. En resumen, los grupos son comparables (estadísticamente las diferencias no son significativas), pero es necesario tener en cuenta que las mayores diferencias se encuentran entre el grupo cognitivo y el de control.

***

El análisis llevado a cabo en el presente apartado, evidencia que los tres grupos que intervienen en la experiencia pueden compararse. Si bien existen algunas diferencias en cuanto a la experiencia personal de los aprendientes —dominio de una L2 con un buen nivel y realización de estadías en países hispanos—, el resto de las dimensiones analizadas manifiesta cierta homogeneidad entre los grupos. Además, el análisis estadístico de los resultados del test de nivel indicó que existen algunas diferencias entre los grupos (sobre todo entre el par cognitivo-control), pero ninguna de ellas es significativa. En resumen, los tres grupos considerados (aspectual, cognitivo y de control) no son idénticos, pero reúnen ciertas características que facilitan que se asuma un alto nivel de comparabilidad entre ellos. Este panorama se completa con el análisis específico de los resultados obtenidos en

cada una de las partes del test antes de comenzar la experiencia —esto es, durante el pretest—. En las próximas secciones, se analizan los resultados de las diferentes pruebas, distinguiendo entre las cuatro partes que las componen.

8.2 La adquisición del conocimiento explícito

La internalización de conocimiento declarativo es la primera etapa en la adquisición de habilidades cognitivas. Es lo que se denomina la etapa declarativa o cognitiva (§5.2.1). Una de las características de este estadio consiste en la posibilidad de hacer consciente y, por ende, de verbalizar la información. En otras palabras, se adquiere conocimiento explícito acerca de la habilidad en cuestión. Ciertas actividades de las pruebas empleadas en la experiencia indagan tanto acerca de la existencia (o no) de conocimiento explícito (§8.2.1) como de la posibilidad de verbalizar, o más precisamente, de restituir la información disponible (§8.2.2).

8.2.1 La autoevaluación del conocimiento

La primera parte de las pruebas tiene como objetivo analizar si los participantes, de cara a ciertas ocurrencias de *ser* y *estar*, presuponen o identifican una diferencia entre las cópulas (§7.4.3.1.1). En este caso, tres respuestas son posibles: afirmar que las cópulas *son iguales*, decir que *existe una diferencia, pero no sé explicarla* o sostener que *existe una diferencia y sé explicarla.* En esta actividad, no se solicita ningún tipo de explicación, es decir, el objetivo es simplemente determinar si los participantes presuponen una diferencia entre las cópulas y, en caso afirmativo, verificar si estos últimos creen poseer (o no) alguna forma de conocimiento explícito para dar cuenta de esta divergencia.

8.2.1.1 La comparabilidad de los grupos

Antes de presentar el análisis de los datos, es necesario evaluar en qué medida los tres grupos considerados obtuvieron resultados similares antes de comenzar la experiencia. Si bien la comparabilidad se ha asegurado para otras dimensiones (§8.1.2), es imprescindible completar el panorama por medio de la descripción de los datos correspondientes específicamente a la primera parte del test. En la Tabla 33 y en el Gráfico 3 se presentan los resultados obtenidos por los tres grupos (aspectual, cognitivo y de

Valdez, Cristian. Las cópulas ser y estar a la luz de enfoques lingüísticos recientes y de la investigación en la enseñanza de segundas lenguas - 2018

control) en el pretest.[457] Nótese que, al tratarse de una tabla de contingencias que pone en relación dos variables cualitativas, se pueden emplear los mismos tests estadísticos utilizados más arriba (§4.1.1) para determinar la existencia de una relación significativa entre las variables (prueba del ji al cuadrado) y, en el caso correspondiente, la magnitud de tal asociación (V de Cramer).[458]

Tipo de respuesta	Aspectual % (n=)	Cognitivo % (n=)	Control % (n=)
Son iguales	18,6 (11)	38,9 (21)	20,3 (12)
Son diferentes, pero no sé	54,2 (32)	38,9 (21)	39,0 (23)
Son diferentes y sé	27,1 (16)	22,2 (12)	40,7 (24)
Total	100 (59)	100 (54)	100 (59)

χ^2 (4, 172) = 11 ; $p < 0,05$
V de Cramer = 0,17

Tabla 33. Resultados de la primera parte del pretest (comparación intergrupal)

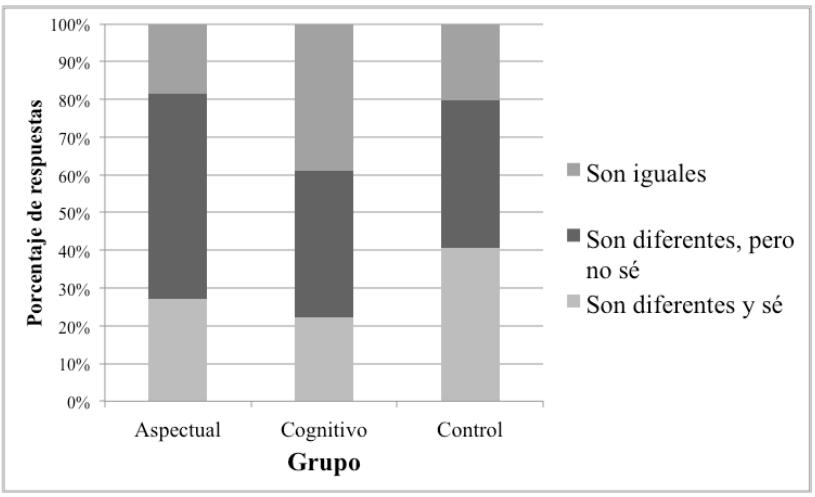


Gráfico 3. Resultados de la primera parte del pretest (comparación intergrupal)

Como puede verse, existen ciertas similitudes entre los grupos. Aproximadamente la misma proporción de aprendientes seleccionó: (i) la opción *son iguales*, en los grupos de control y aspectual, (ii) la respuesta *son diferentes pero no sé*, en los grupos de control y

[457] En esta sección, se presentan los resultados obtenidos por los diferentes grupos en la primera parte de los tests. Cabe señalar que esta parte esta compuesta por dos actividades del mismo tipo (§7.4.3.1.1). Por eso, en los resultados se verifica que el número de respuestas corresponde al doble de la cantidad de participantes por grupo. Sucede lo mismo con los datos correspondientes a la tercera parte del test, los cuales se presentan más adelante (§8.2.2).

[458] Como se ha dicho más arriba (§4.1.1), para afirmar que existe une relación estadísticamente significativa entre las variables, el valor de *p* debe ser menor al límite de 0,05 y el valor V mayor a 0,15 (Chanvril-Ligneel & Le Hay, 2014, p. 187).

cognitivo y (iii) la opción *son diferentes y sé*, en los grupos aspectual y cognitivo. Sin embargo, estos puntos en común se establecen siempre entre dos de los tres grupos, no existe ninguna respuesta homogénea en todos ellos. Además, se constata que el grupo aspectual se caracteriza por una mayoría de estudiantes que, si bien afirma que las cópulas son diferentes, expresa no saber explicar la diferencia. El grupo cognitivo, por su parte, se distingue por un porcentaje más elevado de participantes que consideran que *ser* y *estar* no manifiestan diferencias entre ellos. Por último, la prueba de ji al cuadrado indica que las diferencias que se observan en la distribución de los datos, según las dos variables estudiadas, son estadísticamente significativas. En definitiva, los grupos no son homogénos.

Por estas razones, se considera que, en cuanto a lo que se denomina la *autoevaluación del conocimiento* (primera parte del test), no todos los grupos se encuentran en el mismo estado antes de comenzar la experiencia. Así pues, los resultados de la primera parte de los tests se describen en cuanto a la evolución en el tiempo de cada uno de los grupos por separado, esto es, por medio de un análisis intergrupal. En la medida de lo posible, se evita realizar comparaciones entre los diferentes grupos, ya que, como se ha visto, no todos son exactamente comparables. En los próximos apartados, se presenta cada uno de los grupos.

8.2.1.2 Análisis intergrupal

8.2.1.2.1 Grupo de control

El análisis de los resultados del grupo de control permite determinar en qué medida los cambios que podrán observarse con los grupos experimentales (aspectual y cognitivo) son causados por el efecto de la instrumentación (§7.4.3.2.1), esto es, por la variación debido a las diferencias entre los tests empleados. En la Tabla 34 se presentan los resultados, cuya ilustración en el Gráfico 4 simplifica la interpretación.[459]

[459] Nótese que, en el presente capítulo, existen ciertas tablas de doble entrada para las que no se han calculado los valores de ji al cuadrado ni de V de Cramer. La primera de las pruebas presupone que los datos que componen la tabla de doble entrada sean independientes entre ellos (Carlsberg et al., 2016, p. 177). En la Tabla 34, por ejemplo, este requerimiento no se respeta, ya que los mismos aprendientes participan en los diferentes tests —cuyos resultados se organizan en columnas—. Es decir, los datos de cada uno de los tests no son independientes, sino que se relacionan a través de los participantes. Para completar el análisis de tales datos de tipo categórico, ulteriormente podría recurrirse a modelos con efectos aleatorios multinomiales, similares a los que se emplean más adelante para analizar variables continuas (§8.3.2).

Tipo de respuesta	Pretest % (n=)	Postest inmediato % (n=)	Postest diferido 1 % (n=)	Postest diferido 2 % (n=)
Son iguales	20,3 (12)	9,5 (4)	22,2 (10)	17,9 (10)
Son diferentes, pero no sé	39,0 (23)	26,2 (11)	46,7 (21)	37,5 (21)
Son diferentes y sé	40,7 (24)	64,3 (27)	31,1 (14)	44,6 (25)
Total	100 (59)	100 (42)	100 (45)	100 (56)

Tabla 34. Resultados de la primera parte de los tests (grupo de control)

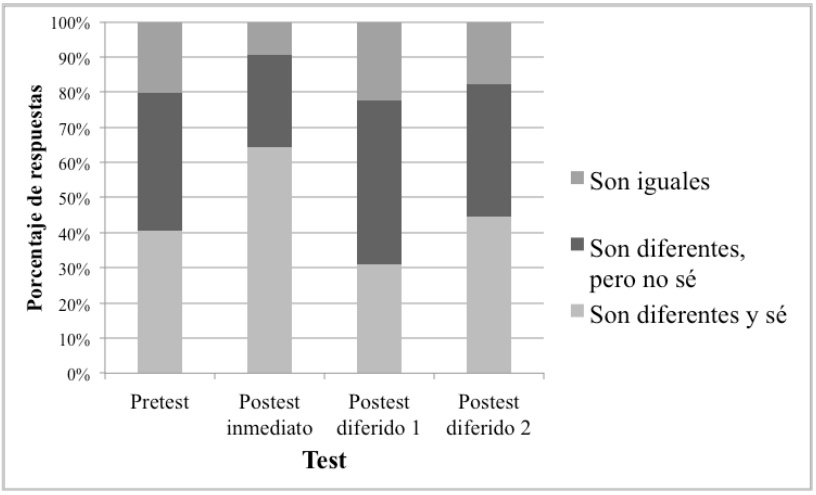


Gráfico 4. Resultados de la primera parte de los tests (grupo de control)

Los resultados del pretest muestran que, antes de comenzar la experiencia, los aprendientes afirman que no existen diferencias entre las cópulas en un porcentaje dos veces más bajo que cualquiera de las otras dos respuestas. En otras palabras, la mayoría de los participantes expresa que existen divergencias entre *ser* y *estar*. Este tipo de respuestas se distribuyen de manera homogénea entre la afirmación de poseer un conocimiento explícito para explicitar esta situación y la de no poseer este tipo de información.

De manera general, la comparación de los resultados del pretest con el resto de las pruebas (postests) evidencia que se produjeron modificaciones a lo largo del tiempo: la proporción entre los diferentes tipos de respuestas no es la misma. Sin embargo, más precisamente, las resultados que se distinguen del resto son los que corresponden al postest inmediato (PI, en adelante). En cambio, son similares los resultados del pretest, del postest diferido 1 (PD1, en adelante) y del postest diferido 2 (PD2, en adelante).

En todos los tests, el menor porcentaje corresponde a la respuesta que implica que las cópulas *son iguales*. Sin embargo, en el PI, esta cifra es todavía más baja —

aproximadamente la mitad respecto del resto de los tests—. En el PI, también es menor la cantidad de personas que indica que, si bien presuponen una diferencia entre las cópulas, no logran explicarla. Como consecuencia (o causa) lógica, se constata que el porcentaje de la opción restante (*existe una diferencia y sé explicarla*) aumenta de manera considerable. Más de la mitad de las personas (el 64%) seleccionó esta opción.

Ahora bien, puesto que el grupo de control, por definición, no estuvo expuesto a ningún tipo de instrucción, queda por determinar la razón de esta diferencia en los resultados que se constatan en el PI.

Una primera hipótesis consiste en afirmar que se trata de un efecto de la instrumentación: las diferencias entre las versiones del test influyeron en los resultados. Este efecto es innegable —y casi inevitable—. Sin embargo, esto no explica del todo por qué solo se distinguen los resultados del PI. Si las diferencias entre las versiones del tests fueran determinantes, debería constatarse una variación entre las cuatro pruebas y no solamente en una de ellas.

La segunda hipótesis implica considerar que las respuestas del PI están sesgadas a causa de lo que se denomina la *deseabilidad social*, esto es, «the need to present oneself in a favourable light» (Tourangeau et al., 2000, p. 5).[460] En general, este tipo de sesgo se da, sobre todo, en el caso de preguntas respecto de actitudes o comportamientos para los que los participantes presuponen implícitamente una norma de aceptación social. Así, las respuestas muestran una tendencia a adaptarse a esa norma. Más concretamente, con su respuesta, los participantes tienden a buscar la aprobación, como mínimo, del/de la investigador/a (op. cit., p. 257). Dado el contexto específico de la presente investigación (horas de clase de español) y el hecho de que el investigador fuera un profesor, se puede imaginar que los aprendientes hayan tendido a responder que conocían la diferencia entre las cópulas —incluso si no era el caso—. Por supuesto, esto es válido para todas las pruebas (pretest y postests). Sin embargo, posiblemente la influencia haya sido mayor en el caso del PI a causa de la repetición inherente al proceso de investigación. Luego de una primera instancia de evaluación (pretest), los aprendientes completaron una nueva prueba (PI), una semana más tarde. Esta repetición podría haber influido en la imagen que los participantes se hacían de la experiencia: estimaron que la nueva evaluación se relacionaba con un problema en los resultados de la primera prueba y, por esto, intentaron responder de una mejor manera, es decir, buscaron más fuertemente la aprobación del investigador. En

[460] [la necesidad de mostrarse de la mejor manera]

el mismo orden de ideas, con los PD1 y PD2, los participantes comprendieron que la repetición no correspondía necesariamente a un problema, sino que formaba parte del proceso y dieron respuestas más acordes a sus creencias —como en el caso del pretest—.

Sin duda, las dos dimensiones analizadas (efecto de la intrumentación y sesgo debido a la deseabilidad social), no solo puede darse en el grupo de control, sino que también tienen una influencia en las respuestas de los grupos aspectual y cognitivo. Sin embargo, se considera que esto no causa necesariamente diferencias entre los grupos. Por un lado, en cuanto al posible efecto de la instrumentación, todos los grupos completaron las mismas versiones de los tests en cada situación de evaluación. Por esto, si este efecto tiene lugar, es aproximadamente el mismo en todos los grupos. Por otro lado, en los tres grupos, fue la misma persona quien llevó a cabo la instrucción (§7.3), por lo que puede suponerse que el sesgo de deseabilidad social haya sido aproximadamente de la misma magnitud en todos los casos.

8.2.1.2.2 Grupo aspectual

A diferencia del grupo de control, el grupo aspectual fue sometido a una instrucción sobre las cópulas *ser* y *estar* que tuvo lugar entre dos situaciones de evaluación: el pretest y el PI (§7.2). Entonces, además de las fuentes de variación consideradas en el apartado previo, debe tomarse en cuenta sobre todo la influencia de la enseñanza. En la Tabla 35 y en el Gráfico 5, se resumen los resultados obtenidos por el grupo aspectual.

Tipo de respuesta	Pretest % (n=)	Postest inmediato % (n=)	Postest diferido 1 % (n=)	Postest diferido 2 % (n=)
Son iguales	18,6 (11)	20 (8)	25 (9)	17,6 (9)
Son diferentes, pero no sé	54,2 (32)	5 (2)	25 (9)	23,5 (12)
Son diferentes y sé	27,1 (16)	75 (30)	50 (18)	58,8 (30)
Total	100 (59)	100 (40)	100 (36)	100 (51)

Tabla 35. Resultados de la primera parte de los tests (grupo aspectual)

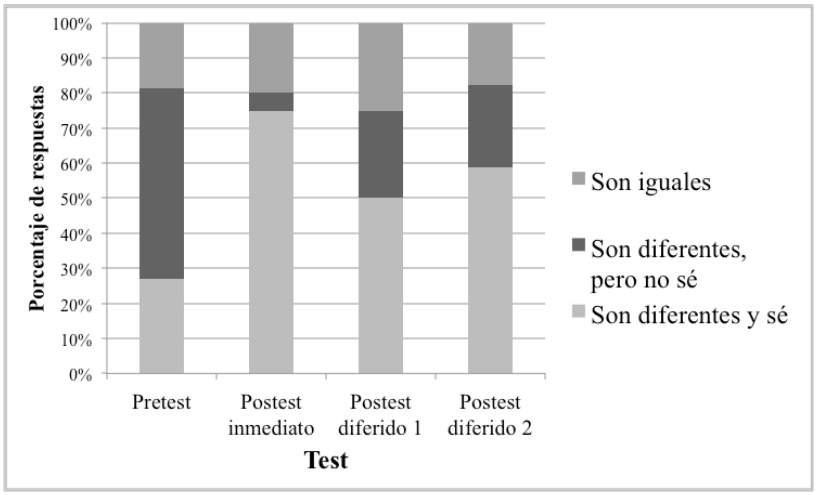


Gráfico 5. Resultados de la primera parte de los tests (grupo aspectual)

Antes de comenzar la experiencia, más de la mitad de las respuestas de los participantes (54,2%, 32) corresponde a sostener que existen diferencias entre las cópulas, si bien se estima no saber cómo explicarlas. Las respuestas restantes se distribuyen entre afirmar que *son iguales* (18,6%, 11) y alegar que *son diferentes y sé explicar la diferencia* (27,1%, 16). Una vez que la instrucción tuvo lugar, la distribución de las respuestas cambia de manera considerable. La opción *existen diferencias, pero no sé explicarlas*, ampliamente mayoritaria en el pretest, reduce de manera drástica el porcentaje de aparición —del 50% al 5%—. En cambio, los datos del PI indican que la opción seleccionada más frecuentemente corresponde a la de declarar que se posee el conocimiento para describir las diferencias (75%). La respuesta *son iguales*, por su parte, se mantiene constante. En definitiva, podría decirse que, luego de la instrucción, los aprendientes manifiestan un cambio: de no saber cómo explicar las diferencias entre *ser* y *estar*, pasan a considerar que poseen este tipo de conocimiento.

La distribución observada en el PI no se mantiene a lo largo del tiempo, como puede constatarse en los datos correspondientes al PD1 y al PD2. Si bien no se vuelve al estado inicial, aumenta el porcentaje de respuestas que indican que no se sabe cómo explicar la diferencia y disminuye la cantidad de *hay diferencias y sé como explicarlas.* Nuevamente, el porcentaje de respuestas que indican que las cópulas son iguales no evidencia cambios mayores. De cierta manera, a partir de la semana que sigue a la finalización de la instrucción, la creencia de poseer el conocimiento para explicar las diferencias entre las cópulas comienza a decaer. Los aprendientes tienen una impresión menos marcada de que el conocimiento se encuentra disponible.

El análisis del grupo de control llevado a cabo más arriba (§8.2.1.2.1) instó a considerar la influencia del efecto de la instrumentación y del sesgo ligado a la deseabilidad social con el fin de dar cuenta de los cambios que se manifestaban en los resultados del PI (únicamente). Sin duda, estas dimensiones también tienen influencia en los resultados del grupo aspectual. Sin embargo, en este último caso, se verifican dos diferencias. Por un lado, la distribución de las respuestas en el PI cambia de manera considerable. De hecho, se constata que la respuesta *hay diferencias, pero no sé explicarlas* casi no registra ocurrencias —algo que no sucede en el grupo de control—, por lo que es de suponer que la instrucción tiene un efecto evidente. Por otro lado, si bien la proporción entre los tipos de respuestas verificado en el PI no se mantiene en el tiempo, no se vuelve al mismo estado que en el pretest —como sucede en el grupo de control—. Es decir, luego de la instrucción, todos los postests evidencian modificaciones que correpondent a diferentes grados de importancia.

8.2.1.2.3 Grupo cognitivo

Tal como el grupo aspectual, el grupo cognitivo también recibió una instrucción sobre las cópulas *ser* y *estar*. Por eso, cabe esperar que se evidencien igualmente modificaciones a partir del PI. Los resultados se resumen en la Tabla 36 y en el Gráfico 6.

Tipo de respuesta	Pretest % (n=)	Postest inmediato % (n=)	Postest diferido 1 % (n=)	Postest diferido 2 % (n=)
Son iguales	38,9 (21)	30 (12)	26 (13)	32,7 (17(
Son diferentes, pero no sé	38,9 (21)	7,5 (3)	8 (4)	21,2 (11)
Son diferentes y sé	22,2 (12)	62,5 (25)	66 (33)	46,2 (24)
Total	100 (54)	100 (40)	100 (50)	100 (52)

Tabla 36. Resultados de la primera parte de los tests (grupo cognitivo)

Valdez, Cristian. Las cópulas ser y estar a la luz de enfoques lingüísticos recientes y de la investigación en la enseñanza de segundas lenguas - 2018

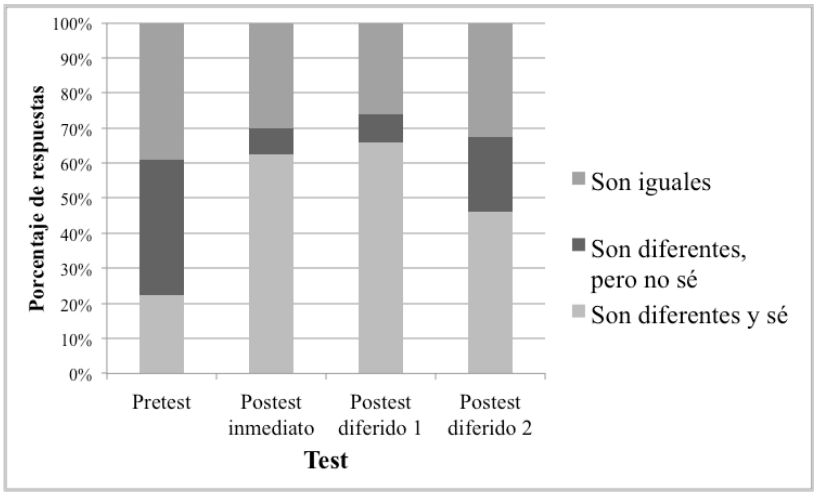


Gráfico 6. Resultados de la primera parte de los tests (grupo cognitivo)

Como se ha dicho en la introducción de esta sección (§8.2.1), las respuestas del grupo cognitivo manifestaban una proporción particular antes de comenzar la experiencia: existían tantas respuestas *las cópulas son iguales*, como *son diferentes, pero no sé* (38,9%, en ambos casos). Por esto, resulta aún más interesante el cambio que se produce luego de la instrucción. La opción *son diferentes y sé* pasa de ser aquella con el menor porcentaje en el pretest (22,2%) a la que concentra la mayor cantidad de respuestas (62,5%) en el PI. En consecuencia, se aminora el porcentaje correspondiente a las otras dos opciones. Además, esta tendencia se mantiene a lo largo del tiempo hasta el PD1. En cambio, en el PD2, aumenta la cantidad de respuestas que implican que no se conoce la explicación de las diferencias entre las cópulas, sin llegar por eso a la proporción entre los diferentes tipos de respuestas que se constataba en el pretest. En definitiva, podría decirse que, en el caso del grupo cognitivo, luego de la instrucción, los aprendientes manifiestan un cambio de manera patente que se mantiene hasta el PD1, por lo menos. Los participantes sostienen poder describir las diferencias entre *ser* y *estar* o, desde otro punto de vista, creen poseer el conocimiento necesario.

Por otro lado, los resultados del grupo cognitivo apoyan la idea de que la influencia del efecto de la instrumentación y de la deseabilidad social, aunque existente, no es determinante. A diferencia de lo que sucede con el grupo de control, los cambios en las respuestas del grupo cognitivo no solo se concentran en el PI, sino que todos los postests registran diferencias respecto del pretest. Esta situación se verificó también para el grupo aspectual. Sin embargo, en el caso del grupo cognitivo, es todavía más patente, por el hecho de que las tendencias que se observan en el PI se repiten en los resultados del PD1,

es decir, se mantienen en el tiempo por un lapso más extenso que en el caso del grupo aspectual.

***

Los resultados de la primera parte de los tests se analizaron separadamente para cada uno de los grupos (aspectual, cognitivo y de control), ya que se verificó que existían diferencias entre ellos, lo que dificultaba las comparaciones directas. A pesar de esto, se pudo encontrar algunas regularidades.

Tanto el grupo aspectual como el cognitivo manifestaron cambios en la distribución de las respuestas luego de la instrucción. También se constataron diferencias en el grupo de control en el PI —que fueron atribuidas a la influencia del efecto de la instrumentación y a la deseabilidad social—. Sin embargo, en los grupos aspectual y cognitivo las modificaciones no se restringieron únicamente al PI, sino que se concretizaron en todos los postests. Además, si se comparan los grupos cognitivo y aspectual, se verifica que la influencia de la instrucción en la distribución de las respuestas se mantiene durante más tiempo en el primero de ellos.

Cabe destacar que, en la primera parte de los tests, se invitó a los participantes a dar una respuesta acerca de las características de *ser* y *estar*, sin necesidad de proponer una justificación. Es decir, los aprendientes podían afirmar, por ejemplo, que eran capaces de explicar las diferencias entre las cópulas —o que, por lo menos, estimaban poseer este conocimiento explícito—. No obstante, no se obtuvieron detalles acerca de qué tipo de explicación tenían en mente ni de la adecuación de este tipo de reflexión. No eran estos los objetivos de la primera parte del test. Por eso, es necesario considerar los datos obtenidos en la tercera parte de las pruebas.

8.2.2 La recuperación del conocimiento

La tercera parte de los tests corresponde a dos actividades en las que los participantes debían seleccionar entre diferentes descripciones gramaticales posibles para dar cuenta del uso de *ser* y *estar* en ejemplos concretos (§7.4.3.1.3). De esta manera, se pudo obtener información acerca del tipo de conocimiento explícito que manejaban los estudiantes.

En cada caso, se incluyeron 5 posibilidades: (i) una descripción que se basa en la oposición *permanente/transitorio* —denominada «tradicional»—, (ii) una de inspiración cognitiva —que corresponde a uno de los tratamientos de los grupos experimentales—,

Valdez, Cristian. Las cópulas ser y estar a la luz de enfoques lingüísticos recientes y de la investigación en la enseñanza de segundas lenguas - 2018

(iii) una de inspiración aspectual —que corresponde al otro tipo de tratamiento—, (iv) una opción para indicar que ninguna de las opciones anteriores era adecuada, (v) una opción para indicar desconocimiento.

Uno de los objetivos era identificar qué tipo de conocimiento explícito convocaban los aprendientes a la hora de responder a las actividades del test. En este sentido, esta información completa los datos obtenidos en la primera parte del test (§8.2.1). Además, con las actividades de la tercera parte, se buscaba determinar en qué medida los aprendientes de cada uno de los grupos experimentales (cognitivo y aspectual) podían restituir el conocimiento explícito al que habían estado expuestos respectivamente.

8.2.2.1 La comparabilidad de los grupos

Antes de desarrollar el análisis, como se sabe, es necesario tomar en cuenta los resultados del pretest de los tres grupos, con el fin de completar el panorama acerca de la comparabilidad entre ellos. En la Tabla 37 y en el Gráfico 7, se presentan los datos del pretest. Se presenta el porcentaje de cada tipo de respuesta (*tradicional, aspectual, cognitiva, no sé/ninguna*) en función de los grupos de estudiantes (*aspectual, cognitivo, control*).

Respuesta	Aspectual % (n=)	Cognitivo % (n=)	Control % (n=)
Tradicional	13,3 (8)	13 (7)	15 (9)
Aspectual	50 (30)	61,1 (33)	63,3 (38)
Cognitiva	13,3 (8)	14,8 (8)	10 (6)
No sé/Ninguna	23,3 (14)	11,1 (6)	11,7 (7)
Total	100 (60)	100 (54)	100 (60)

χ^2 (6, 174) = 5,311 ; p = 0,504

V de Cramer = 0,12

Tabla 37. Resultados de la tercera parte del pretest (comparación intergrupal)

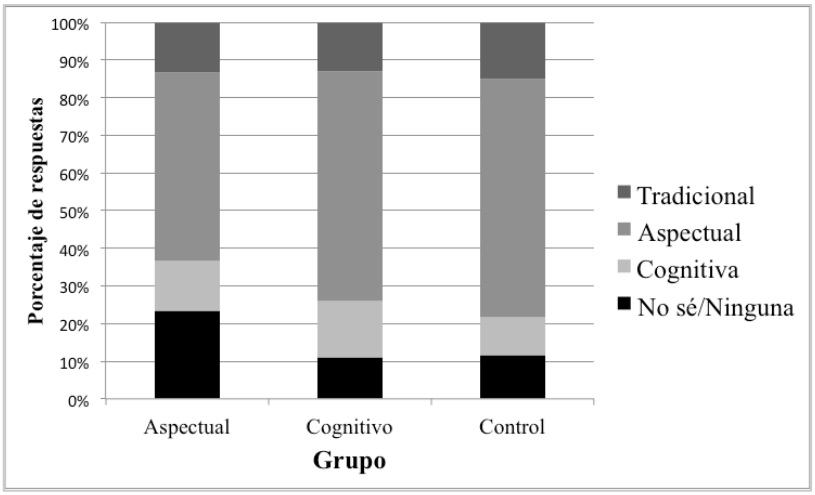


Gráfico 7. Resultados de la tercera parte del test (comparación intergrupal)

Las diferencias más notorias corresponden al grupo aspectual: el porcentaje de casos en los que se opta por las opciones *no sé/ninguna*[461] es dos veces más elevado que en los grupos cognitivo y de control. Simultáneamente, existe un porcentaje menor para la opción que corresponde al enfoque aspectual. Sin embargo, estas diferencias no son determinantes, puesto que no modifican las tendencias que se observan de manera general en los tres grupos. En todos los casos, la opción seleccionada en la mayoría de los casos corresponde a la descripción de tipo aspectual. Además, en los tres grupos, tanto la explicación de tipo tradicional como la que se funda en un enfoque cognitivo son minoritarias y registran porcentajes similares. Los resultados de la prueba del ji al cuadrado confirman este análisis. Como puede verse, las diferencias en la distribución de las respuestas de los tres grupos considerados no son estadísticamente significativas ($p > 0,05$).

En resumen, si bien existen algunas diferencias, los grupos son comparables, ya que es similar la proporción entre los diferentes tipos de conocimientos explícitos privilegiados por los participantes antes de comenzar la experiencia. Por esto, se presenta una comparación entre los grupos, tomando en cuenta tanto los diferentes tests completados por los participantes (§8.2.2.2), como los diferentes tipos de respuestas (§8.2.2.3).

[461] De manera general —y sobre todo en los postests—, se registra un escaso número de respuestas que corresponden a las opciones *no sé* y *ninguna de las opciones.* Por esto, para facilitar la lectura y la interpretación de los datos se decidió agrupar en una única categoría estas opciones que, en los tests, correspondían inicialmente a dos posibilidades distintas.

8.2.2.2 Comparación intergrupal por test

Como se ha dicho en la sección previa, de manera general, todos los grupos seleccionaron más frecuentemente la opción *aspectual* para responder a la tercera actividad del pretest. En las próximas secciones, se analizan las respuestas que se obtuvieron en cada uno de los postests.

8.2.2.2.1 Postest inmediato

El PI corresponde a la primera prueba que completaron los participantes, luego de la intervención didáctica. Los resultados correspondientes a dicho test se presentan en la Tabla 38 y en el Gráfico 8. Nótese que, en la descripción, no se toman en cuenta las respuestas de tipo *no sé/ninguna.* En el PI, se registró solamente una ocurrencia de tal opción (que correspondía al grupo de control). Se dejó de lado esta información con el fin de evitar errores en el cálculo de las pruebas estadísticas.[462]

Respuesta	Aspectual % (n=)	Cognitivo % (n=)	Control % (n=)
Tradicional	10 (4)	2,5 (1)	51,2 (21)
Aspectual	65 (26)	30 (12)	39 (16)
Cognitiva	25 (10)	67,5 (27)	9,8 (4)
Total	100 (40)	100 (40)	100 (41)

χ^2 (4, 121) = 53,277 ; $p < 0,05$

V de Cramer = 0,469

Tabla 38. Resultados de la tercera parte de los tests (postest inmediato)

[462] Para poder emplear el test del ji al cuadrado, los valores teóricos de todas las celdas de la tabla de doble entrada deben ser superiores a 5 (Carlsberg et al., 2016, p. 177). Al incluir una única ocurrencia de la respuesta *no sé/ninguna* para el grupo de control, se dejaban vacías las celdas correspondientes a los demás grupos. Esto ocasionaba errores en el cálculo de la prueba estadística mencionada. Respecto del porcentaje casi nulo de respuestas del tipo *no sé/ninguna*, se pueden proponer diferentes explicaciones. Este cambio puede deberse a un efecto de la práctica ([*practice effect*] Porte, 2010, p. 98) inherente al diseño de testeo múltiple. Es decir, el hecho de completar varias veces el mismo tipo de actividad hace que los aprendientes manifiesten cambios positivos en la resolución de las pruebas. También podría considerarse que esta modificación se debe al efecto de la deseabilidad social. Esta explicación es menos plausible, ya que la disminución del porcentaje de la opción *no sé/ninguna* no es puntual, sino que se mantiene a lo largo del tiempo, como se verá en las próximas secciones. Por último, en el caso de los grupos cognitivo y aspectual (que recibieron una instrucción gramatical), la disminución en el porcentaje de tal tipo de respuesta se debe, sin duda, a la influencia de la intervención didáctica.

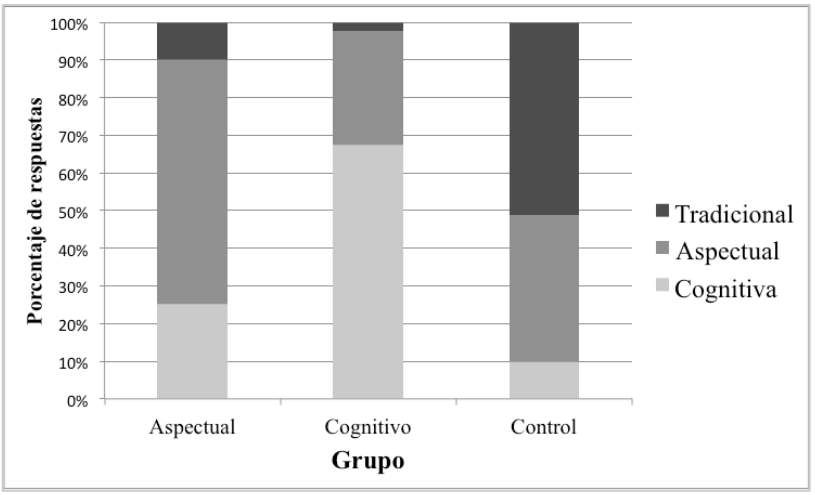


Gráfico 8. Resultados de la tercera parte de los tests (postest inmediato)

En primer lugar, cabe destacar que la distribución de los diferentes tipos de respuestas es estadísticamente significativa ($p < 0,05$). Es decir, cada uno de los grupos manifiesta características particulares.

En el caso del grupo de control, la mayoría de las respuestas corresponden a las opciones *tradicional* y *aspectual*. La opción *cognitiva*, por su parte, evidencia el menor porcentaje. Como se ha visto más arriba (§8.2.2.1), todos los grupos considerados (aspectual, cognitivo y de control) evidenciaron una mayoría de respuestas correspondientes a la explicación aspectual antes de comenzar la experiencia. Entonces, puede suponerse que este tipo de descripción gramatical posee un cierto arraigo en la formación de los participantes. Al mismo tiempo, se sabe que la concepción de las diferencias entre *ser* y *estar* llamada «tradicional» se enseña de manera recurrente en el aula de español como L2 (§6.1.2.1). Así, los resultados del grupo de control son congruentes con esta información: en el repertorio de conocimientos explícitos de los aprendientes considerados, coexisten dos tipos de descripciones (aspectual y tradicional), a las que los participantes recurren en proporciones más o menos similares para dar cuenta del uso de las cópulas en cuestión.

En cuanto a los grupos en los que se realizó la intervención didáctica (aspectual y cognitivo), se constata que la opción *tradicional* es mucho menos frecuente —sobre todo, en el caso del grupo cognitivo—. En dichos grupos, se privilegiaron las respuestas correspondientes al tipo de explicación gramatical que habían recibido. Más concretamente, en el caso del grupo aspectual, el mayor porcentaje se concentra en la opción del mismo nombre; para el grupo cognitivo, la amplia mayoría de las respuestas (casi el 70%) corresponde a la explicación de inspiración cognitiva.

En definitiva, los datos del PI tienden a confirmar la influencia de la instrucción gramatical que se llevó a cabo con los grupos aspectual y cognitivo. De hecho, los participantes de cada uno de estos últimos grupos manifestaron una tendencia notoria a seleccionar las explicaciones aspectual y cognitiva, respectivamente. Dicho de otra manera, con el fin de responder a la tercera actividad del PI, la mayoría de los participantes lograron recuperar el (tipo de) conocimiento explícito que se les había transmitido.

8.2.2.2.2 Primer postest diferido

El PD1 corresponde a la segunda prueba luego de la intervención didáctica (en el caso de los grupos que recibieron una instrucción). En la Tabla 39 y en el Gráfico 9 se resumen los datos recabados durante dicho test.[463]

Respuesta	Aspectual % (n=)	Cognitivo % (n=)	Control % (n=)
Tradicional	16,7 (6)	4,1 (2)	27,3 (12)
Aspectual	69,4 (25)	18,4 (9)	54,5 (24)
Cognitiva	13,9 (5)	77,5 (38)	18,2 (8)
Total	100 (36)	100 (49)	100 (41)

χ^2 (4, 126) = 50,468 ; p < 0,05

V de Cramer = 0,44

Tabla 39. Resultados de la tercera parte de los tests (postest diferido 1)

[463] Nuevamente, se dejaron de lado los datos correspondientes a la opción *no sé/ninguna* (una ocurrencia en el grupo cognitivo y dos ocurrencias en el grupo de control). La baja frecuencia de dicha respuesta causaba errores en las pruebas estadísticas.

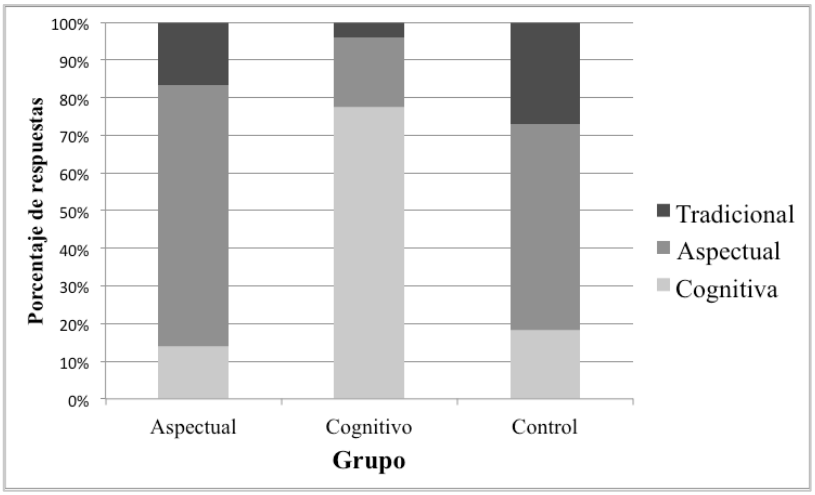


Gráfico 9. Resultados de la tercera parte de los tests (postest diferido 1)

Como puede verse, la distribución de los resultados correspondientes al PD1 resulta significativa ($p < 0,05$). Los grupos no son homogénos, sino que existen diferencias entre ellos que, desde el punto de vista de la estadística, corresponden a divergencias considerables.

Los resultados del PD1 son congruentes con el diseño de la experiencia y con las características de los grupos bajo estudio.

En el caso del grupo de control, los porcentajes más elevados se concentran nuevamente en las opciones *aspectual* y *tradicional*. Como se ha dicho más arriba (§8.2.2.2.1), los participantes tenían conocimiento de dichos tipos de respuestas, antes de comenzar la experiencia. Dado que el grupo de control no recibió ningún tipo de instrucción suplementaria, es lógico que los aprendientes recurran a tales descripciones gramaticales a la hora de responder a una actividad en la que se solicita la recuperación del conocimiento explícito.

Como se sabe, a los grupos aspectuales y cognitivo, sí se les impartió una instrucción gramatical sobre los verbos *ser* y *estar*. Difícilmente podría negarse la influencia de tal intervención didáctica, si se toma en cuenta la proporción entre los diferentes tipos de respuestas que se registró, en el PD1, para cada uno de los grupos mencionados. En el grupo aspectual, la opción del mismo nombre es la que concentra la frecuencia más alta (casi un 70% del total). En el grupo cognitivo, sucede algo similar con la respuesta *cognitiva*, cuyo porcentaje se acerca al 80%. En este último caso, además, la opción *tradicional* se reduce a una cantidad ínfima. En resumen, el análisis de los datos indica que tanto el grupo aspectual como el grupo cognitivo seleccionan más frecuentemente la opción que corresponde al tipo de explicación gramatical a la que

estuvieron expuestos durante la experiencia. Es decir, para responder a la tercera actividad del PD1 recuperan el conocimiento explícito sobre el que se centró la atención durante la instrucción gramatical.

8.2.2.2.3 Segundo postest diferido

El PD2 corresponde a la tercera prueba que completaron los aprendientes, luego de la intervención didáctica. Los resultados se resumen en la Tabla 40 y en el Gráfico 10.[464]

Respuesta	Aspectual % (n=)	Cognitivo % (n=)	Control % (n=)
Tradicional	10,2 (5)	5,9 (3)	38,9 (21)
Aspectual	46,9 (23)	19,6 (10)	38,9 (21)
Cognitiva	42,9 (21)	74,5 (38)	22,2 (12)
Total	100 (49)	100 (51)	100 (54)

χ^2 (4, 154) = 39.403 ; $p < 0,05$

V de Cramer = 0.358

Tabla 40. Resultados de la tercera parte de los tests (postest diferido 2)

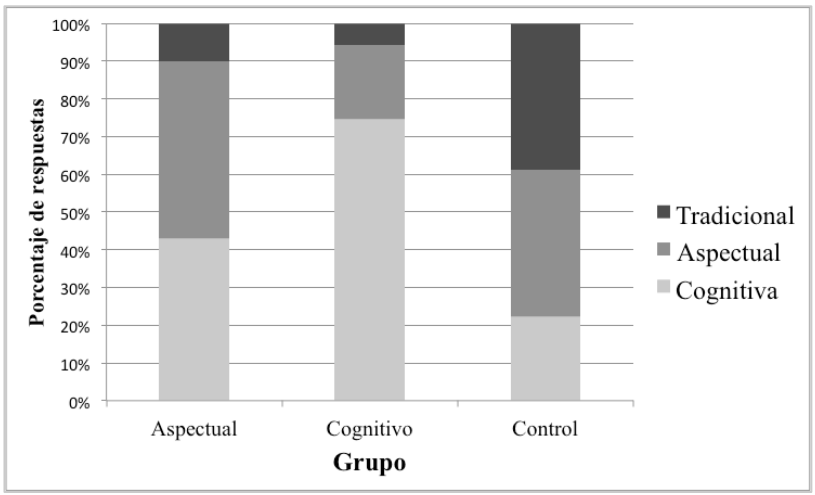


Gráfico 10. Resultados de la tercera parte de los tests (postest diferido 2)

Como en el resto de los postests, los resultados del PD2 son estadísticamente significativos ($p < 0,05$), por lo que pueden tomarse en cuenta las disimilitudes que se

[464] Tal y como se procedió en los demás postests, no se toman en cuenta las ocurrencias de las respuestas *no sé/ninguna* (un caso, en el grupo cognitivo; dos, en el grupo de control; tres, en el grupo aspectual).

observan entre los tres grupos, respecto de la distribución de los diferentes tipos de respuestas.

En cuanto al grupo de control, las respuestas más frecuentes corresponden a las de tipo tradicional y aspectual, tal como sucede en los demás postests. En el PD2, ambas opciones presentan un porcentaje equivalente (alrededor del 40% del total). Como consecuencia/causa lógica, la opción *cognitiva* es menos recurrente; la frecuencia de aparición es casi dos veces menor que el resto de las respuestas. En definitiva, el efecto de la práctica (inherente al diseño de pruebas múltiples) y el efecto de la instrumentación (surgido de las diferencias entre las versiones de los postests) no son lo suficientemente influyentes como para modificar las tendencias generales que se observaban en los grupos, antes de comenzar la experiencia.

En el caso del PD2, los grupos aspectual y cognitivo no pueden describirse de manera conjunta, ya que existen diferencias entre ellos.

Por un lado, respecto del grupo cognitivo, se observa una distribución de las opciones similar a las de los demás postests: los aprendientes seleccionan, en una amplia mayoría (casi en un 75%), la opción de base cognitiva, es decir, aquella que corresponde al tipo de instrucción que habían recibido. Dicho de otro modo, la descripción gramatical que se fundamenta en un enfoque cognitivo se mantuvo en la memoria de los participantes, por lo menos hasta el PD2, de ahí que la recuperación de la información explícita haya sido posible. Aunque no puede concluirse que los resultados obtenidos se deban exclusivamente a la instrucción llevada a cabo, la influencia de este parámetro es determinante en la distribución de las respuestas.

Por el otro lado, los estudiantes del grupo aspectual respondieron al PD2 escogiendo, en proporciones similares, tanto la opción *aspectual* como la *cognitiva*. La selección recurrente de esta última respuesta no puede explicarse a partir del diseño de la experiencia (esto es, tomando en cuenta el tipo de instrucción gramatical desarrollada en el grupo aspectual).

De manera general, puede postularse que las respuestas que dan los participantes en la tercera parte de los tests se basan en los conocimientos explícitos almacenados en la memoria a largo plazo. Así, a la hora de explicar una ocurrencia de los verbos *ser* y *estar*, los estudiantes recurren a explicaciones que recibieron durante la intervención didáctica. En otras palabras, antes de seleccionar una de las diferentes opciones, se realiza la recuperación de la información almacenada, lo cual corresponde a una de las etapas del

proceso de respuesta de un test (§7.4.3.2.2). Sin embargo, como se ha dicho, no todas las etapas de este proceso se ponen en marcha necesariamente.

Evidentemente, la omisión de la recuperación de la información puede darse en cualquiera de los grupos estudiados. No obstante, en el caso de las respuestas del PD2 del grupo aspectual, puede suponerse que se omite dicha etapa de manera más recurrente. En tales resultados, se constata una frecuencia considerable de la opción *cognitiva*, la cual no corresponde a la descripción gramatical empleada con el grupo aspectual. Por esto, no puede afirmarse que se trate esencialmente de la rememoración o recuperación de la información. Al contrario, es posible que, en el PD2, los participantes del grupo aspectual hayan seleccionado, en varios casos, una respuesta a partir del análisis específico de las diferentes opciones disponibles. Es decir, es factible que hayan elegido directamente la respuesta que, desde su punto de vista, se adaptaba mejor al contexto en cuestión, sin evocar necesariamente los conocimientos explícitos almacenados.

Esto no significa indefectiblemente que, en el momento de responder al PD2, los aprendientes del grupo aspectual ya no recordaran la explicación de base aspectual. Sin embargo, incluso si esta descripción se encontraba todavía en la memoria a largo plazo, dichos participantes no recurren a la oposición *propiedad/estado* para responder a las actividades. En la próxima sección, puede verse más claramente esta situación, al analizar los datos, según el tipo de respuesta.

8.2.2.3 Comparación intergrupal por tipo de respuesta

En las secciones previas, se realizó una comparación intergrupal según los resultados de cada uno de los tests. En la presente sección, se cotejan los datos tomando como punto de referencia tres tipos de respuestas posibles a las actividades de la tercera parte de las pruebas. Más concretamente, se presentan, de manera independiente, los porcentajes de las opciones *tradicional, aspectual* y *cognitiva.*[465] Se incluyen algunos gráficos que permiten resumir y visualizar más claramente las diferencias entre los grupos de aprendientes.[466] El criterio de comparación corresponderá al porcentaje de cada tipo de respuesta.

[465] Como se ha visto en la sección previa, a excepción de los resultados del pretest, casi no se registran ocurrencias de la opción *no sé/ninguna.* Por esto, no se presentan estos resultados de manera independiente.
[466] En esta sección, se presentan solamente los gráficos, sin los datos numéricos claramente expuestos bajo forma de tabla, ya que se puede obtener una indicación aproximada de las cifras al observar el eje de coordenadas. Además, si se desea obtener la información precisa, se pueden consultar las tablas presentadas en las secciones previas.

En primer lugar, en cuanto a la opción fundada en una descripción de tipo «tradicional», el grupo de control se distingue del resto, como puede verse en el Gráfico 11.

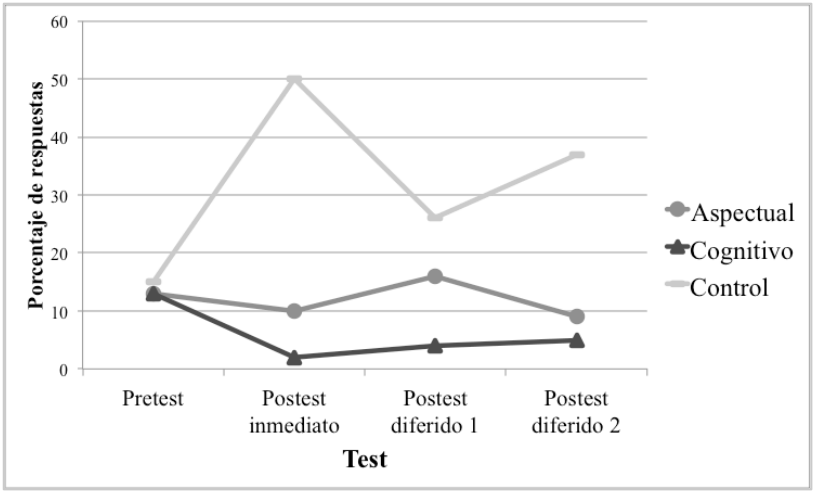


Gráfico 11. Porcentaje de selección de la respuesta de tipo *tradicional* (comparación intergrupal)

El grupo de control registra porcentajes más elevados de la opción *tradicional* a partir del PI, si bien la evolución se caracteriza por la fluctuación. En cambio, los otros dos grupos conservan porcentajes bastante bajos: el grupo aspectual mantiene aproximadamente el mismo porcentaje del pretest y el grupo cognitivo manifiesta una disminución a partir del PI. En definitiva, el grupo de control es el único que evidencia porcentajes elevados de selección de la opción *tradicional.*

Estos resultados son congruentes con el diseño de la experiencia. Como se sabe, la descripción «tradicional» es la que se encuentra presente de manera más frecuente en el aula de español L2. Entonces, como el grupo de control no ha sido expuesto a una explicación alternativa, es comprensible que los aprendientes recurran a este tipo de descripción gramatical —que ya se encontraba disponible—. Siguiendo este razonamiento, se puede postular que, a la hora de responder, los participantes del grupo de control generalmente respetan la etapa de la recuperación de información explícita almacenada en la memoria a largo plazo.

Ahora bien, la descripción «tradicional» no es la única que se encontraba disponible en el repertorio de los participantes, antes de comenzar la experiencia. Todos los grupos sin distinción manifestaron igualmente una tendencia a seleccionar la opción *aspectual*, como puede verse en el Gráfico 12.

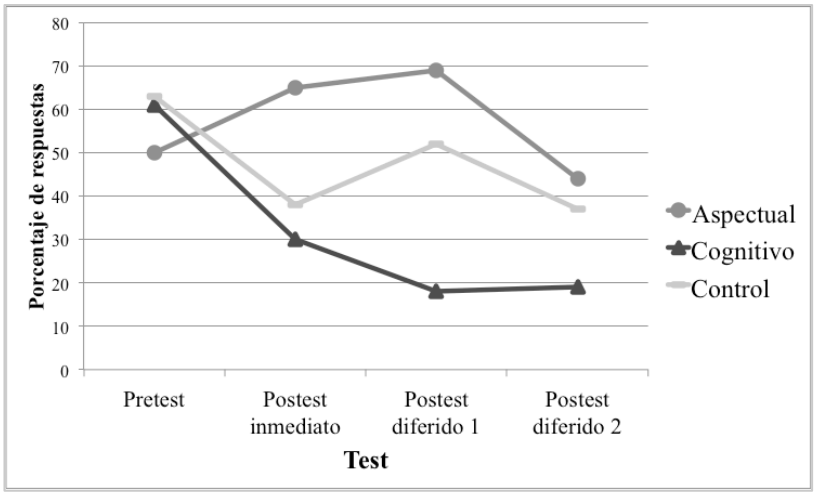


Gráfico 12. Porcentaje de selección de la respuesta de tipo *aspectual* (comparación intergrupal)

Si bien existe una fluctuación en las respuestas del grupo de control respecto de la opción *aspectual*, se verifica que los aprendientes también seleccionaron este tipo de descripción en las diferentes pruebas.

En el caso del resto de los grupos, se observan dos tendencias opuestas. A lo largo de la experiencia, el grupo aspectual selecciona de manera creciente la opción *aspectual* —si bien en el PD2 el porcentaje decrece—, mientras que el grupo cognitivo disminuye la selección de este tipo de respuesta. Una vez más, estas tendencias son compatibles con la instrucción recibida por cada uno de los grupos. La intervención didáctica logró reforzar la referencia a una explicación de tipo aspectual en el grupo del mismo nombre, por lo que, de nuevo, puede presuponerse que los aprendientes responden de acuerdo con los conocimientos explícitos disponibles en la memoria.

En cuanto a la opción de base cognitiva, el grupo cognitivo se distingue de los otros dos. La distribución de las respuestas se ilustra en el Gráfico 13.

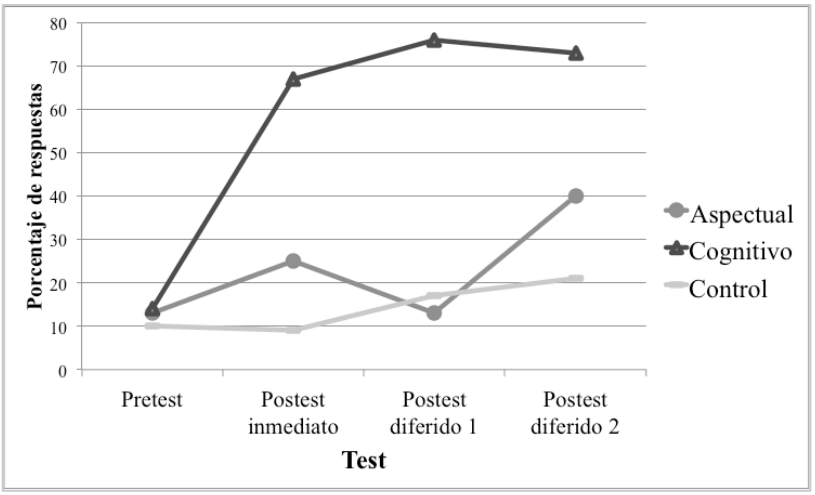


Gráfico 13. Porcentaje de selección de la respuesta de tipo *cognitivo* (comparación intergrupal)

Netamente, se verifica que, en el grupo cognitivo, se incrementa de manera drástica el porcentaje de selección de la opción *cognitiva* a partir del PI. Esto no sucede en los otros dos grupos: el grupo de control manifiesta un bajo porcentaje en todos los tests; el grupo aspectual, si bien manifiesta cierta vacilación —y sobre todo un incremento en el DP2—, no logra alcanzar los valores obtenidos por el grupo cognitivo. De nuevo, los resultados indican que existe una relación entre el tipo de instrucción que se impartió en cada grupo y el tipo de opción escogida más frecuentemente, por lo que puede suponerse que la selección se basa fundamentalmente en la recuperación de información.

***

Resulta factible sacar algunas conclusiones intermedias a partir del análisis de los resultados correspondientes a la tercera parte de las pruebas.

Se constata que todos los grupos, antes de comenzar la instrucción, manifiestan una tendencia a seleccionar tanto las opciones *tradicional* como *aspectual*. Para dar cuenta de ocurrencias de los verbos *ser* y *estar*, los aprendientes recurren tanto a la oposición *permanente/transitorio*, como a la que distingue entre *estados* y *propiedades.* Por esto, puede postularse la existencia de una base común que implica que los aprendientes considerados manejan ambos tipos de descripción gramatical.

Esta homogeneidad en los diferentes grupos se modifica a lo largo del tiempo y, sobre todo, luego de la intervención didáctica llevada a cabo. Estos cambios no son aleatorios, sino que se relacionan con cada una de las condiciones experimentales: el grupo de control continúa recurriendo a las explicaciones disponibles antes de comenzar la experiencia y los grupos aspectual y cognitivo tienden a seleccionar las opciones

correspondientes al tipo de descripción al que fueron expuestos. Dicho de otro modo, al nivel de la recuperación del conocimiento explícito, la instrucción permitió reforzar la referencia a una explicación aspectual, en el grupo del mismo nombre, y cambiar la tendencia, en el grupo cognitivo —que pasó de las explicaciones *tradicional* y *aspectual* a una *cognitiva*—. Cabe destacar que tales modificaciones parecen ser menos persistentes en el caso del grupo aspectual. En el PD2, la distribución de las respuestas es menos congruente con el tipo de instrucción gramatical que recibió dicho grupo.

8.2.3 Conclusiones de la sección

En los tests propuestos a los aprendientes, dos actividades (la primera y la tercera) tenían como objetivo indagar acerca de la primera etapa en la adquisición de habilidades cognitivas, es decir, el estadio declarativo o cognitivo, que se caracteriza por la internalización del conocimiento explícito. Con esta finalidad, se recabó información sobre dos dimensiones interrelacionadas. Por un lado, se intentó saber si los participantes pensaban que disponían o no de cierto conocimiento explícito para dar cuenta del uso de *ser* y *estar*. Es lo que se denominó la *autoevaluación del conocimiento*. Por el otro lado, se obtuvieron datos sobre la posibilidad de verbalizar o restituir la información explícita, esto es, la *recuperación del conocimiento*.

En cuanto a la primera dimensión, se constató que los aprendientes del grupo de control manifiestan modificaciones en el PI. Sin embargo, la proporción entre las diferentes respuestas no se mantiene a lo largo del tiempo. De hecho, en el PD1, de cierta manera se vuelve al estado inicial. Por esto, se atribuyó tal variación tanto a un efecto de la instrumentación, como a un sesgo debido a la deseabilidad social.

También puede postularse la influencia de estos últimos efectos, en las respuestas de los grupos aspectual y cognitivo. No obstante, tanto en uno como en otro caso las tendencias se mantienen a lo largo del tiempo. Más concretamente, a partir del PI (es decir, después de la instrucción), los aprendientes muestran una preferencia por la opción que indica que *saben* explicar la diferencia entre *ser* y *estar* (*son diferentes y sé*). Dicho de otro modo, la instrucción gramatical que recibieron muy probablemente tuvo una incidencia sobre sus creencias acerca de la disponibilidad del conocimiento explícito.

En cuanto a la comparación entre los grupos aspectual y cognitivo, se constataron ciertas diferencias. Como se ha dicho, a partir del PI, la tendencia consiste en elegir la opción *son diferentes y sé*. Sin embargo, en el grupo aspectual, el porcentaje de dicha

respuesta comienza a decrecer a partir del PD1. En cambio, en el caso del grupo cognitivo, tal disminución se observa únicamente a partir del PD2. En resumen, de acuerdo con los datos obtenidos, puede decirse que la influencia de la instrucción de base cognitiva se mantuvo durante más tiempo, en cuanto a la autoevaluación de la disponibilidad del conocimiento declarativo.

Respecto de la recuperación del conocimiento, en el pretest, todos los grupos manifestaron una tendencia a seleccionar la descripción de las cópulas *ser* y *estar* que se basa en un enfoque aspectual. Sin embargo, luego de la instrucción, se producen cambios en la distribución de las respuestas de los grupos experimentales. Por lo menos en el PI y en el PD1, el grupo aspectual y el cognitivo manifiestan, respectivamente, una preferencia por la descripción de las cópulas que corresponde al tipo de instrucción que recibieron.

En los resultados de la tercera parte del test, las diferencias entre los grupos experimentales también tienen que ver con la mayor o menor estabilidad de los cambios a lo largo del tiempo. En el caso del grupo aspectual, en el PD2, la distribución de las respuestas de los participantes no concuerda exactamente con el tipo de instrucción gramatical a la que estuvieron expuestos. Es decir, si bien se manifiesta un cambio luego de la instrucción, este último no se mantiene más allá del PD1. El grupo cognitivo, por su parte, selecciona más frecuentemente la opción correspondiente al tipo de instrucción que recibió, incluso en el PD2. En este último grupo, la descripción de tipo cognitivo parece estabilizarse a partir del PI, esto es, después de la instrucción.

En definitiva, puede afirmarse que la intervención didáctica causó cambios en los grupos experimentales, si bien no de la misma manera, tanto a nivel de la autoevaluación del conocimiento explícito como de la recuperación de este último. Dichas modificaciones parecen ser más persistentes en el caso del grupo cognitivo. Queda por saber si también existen cambios en cuanto a la compilación del conocimiento. En la próxima sección, se analiza específicamente esta dimensión.

8.3 La compilación del conocimiento explícito

Como se ha visto más arriba (§5.2.1), en este estudio, no se presupone que la adquisición de información explícita, declarativa acerca de los verbos *ser* y *estar* se traduzca automáticamente en conocimiento procedimental, es decir, que pueda influir sobre el comportamiento. La adquisición de habilidades cognitivas, si bien en general comienza con una etapa declarativa, requiere un largo proceso de práctica con el fin de

lograr alcanzar un estadio procedimental. Por esta razón, no solo se recabó información acerca de la adquisición del conocimiento explícito —lo que se presentó en la sección previa—, sino que también se procuró determinar en qué medida la información declarativa, transmitida/adquirida durante la instrucción, podía tener una incidencia sobre el uso de las cópulas *ser* y *estar*.

Como se sabe, si una prueba se propone evaluar el conocimiento implícito, se sugiere que exista algún tipo de restricción temporal que obligue a los participantes a dar una respuesta rápida (§5.1.1). En este sentido, no puede decirse que los tests empleados en la presente investigación evalúen específicamente el conocimiento implícito. Incluso si se incluyó una limitación temporal, el lapso de tiempo otorgado era lo suficientemente extenso como para completar de manera reflexiva las diferentes actividades.[467] En esta investigación, se trata más precisamente de dilucidar las diferencias en el uso de las cópulas, un uso que se relaciona (todavía) con el conocimiento explícito. Se indaga acerca de la compilación del conocimiento declarativo en conocimiento procedimental. Es decir, se investiga la traducción del primero en el segundo por medio de la práctica repetida, lo que ocasiona que se comience a prescindir del conocimiento declarativo (§5.2.1). Con este fin, se consideran los resultados de la segunda y cuarta partes de los tests.

8.3.1 La identificación de los indicios co(n)textuales

La segunda parte de los tests (§7.4.3.1.2) consistió en dos actividades en las que los aprendientes debían: (i) en primer lugar, analizar el co(n)texto de una frase copulativa en la que se dejaba un espacio en blanco, en el lugar de aparición de la cópula, (ii) luego, seleccionar una de las opciones para completar la frase (*ser*, *estar*, *ambos*, *no lo sé*). Como puede verse, en este caso, no se solicita directamente la recuperación de conocimiento explícito, sino que se incita a los aprendientes a usar las cópulas —luego de haber interpretado los elementos co(n)textuales—. Sin embargo, existen ciertos parámetros que crean las condiciones para que las respuestas se basen en el conocimiento explícito: el contexto de aparición de las actividades (proximidad con la primera y tercera parte de los tests), la cantidad de tiempo disponible para responder (existencia de un lapso de tiempo

[467] Como puede verse en la planificación de cada una de las sesiones de instrucción (§§7.5.2 y 7.5.3), se previó media hora para la realización de los tests. Se consideró que este lapso de tiempo era suficientemente extenso como para responder sin apuros, ya que durante la evaluación del test por medio del protocolo de pensamiento en voz alta (§7.4.3.2.1), los participantes no ocuparon más de 30 minutos en terminar la prueba. Además, durante la realización efectiva de la experiencia, se verificó que todos los participantes terminaban de completar las pruebas antes de la finalización del tiempo impartido.

Valdez, Cristian. Las cópulas ser y estar a la luz de enfoques lingüísticos recientes y de la investigación en la enseñanza de segundas lenguas - 2018

ampliamente suficiente) y la exposición reciente a una instrucción de tipo explícito —en el caso de los grupos aspectual y cognitivo—. En resumen, se induce a los aprendientes a usar las cópulas, basándose en el conocimiento explícito disponible. Más precisamente, se centra la atención en la compilación de este tipo de conocimiento.

Tal y como se ha procedido en las otras secciones, antes de presentar el análisis, es necesario determinar en qué medida los resultados de los diferentes grupos eran similares antes de comenzar la experiencia. Para esto, se analizaron de manera independiente las respuestas de la segunda actividad que se obtuvieron en el pretest.

8.3.1.1 La comparabilidad de los grupos

El paso previo al análisis de las diferencias entre las medias de los grupos bajo estudio consiste en evaluar si los datos siguen una distribución normal, lo que tendrá consecuencias en la selección del tipo de prueba estadística.

Se llevaron a cabo diferentes análisis, tanto gráficos como numéricos. En cuanto a los primeros, los gráficos cuantil-cuantil realizados para cada grupo (aspectual, cognitivo y de control) no muestran una línea oblicua clara, sino que los datos parecen concentrarse en torno a algunos valores específicos. Dicho de otro modo, no puede asumirse la distribución normal de los datos. En cuanto a las pruebas numéricas, los resultados son contradictorios. Los tests de Shapiro-Wilk y el de Anderson-Darling arrojan un valor de $p < 0,05$ para todos los grupos —no puede presuponerse la normalidad—. En cambio, según el test de D'Agostino, para todos los grupos el valor de $p > 0,5$ —lo que sugiere que los datos siguen una distribución normal—.[468] Como puede verse, la mayoría de los tests indica que no puede asumirse una distribución normal en los resultados de la segunda actividad del pretest. Por esta razón, no fue posible emplear una prueba estadística *paramétrica*, es decir, que se fundamentara en el análisis de datos con una distribución normal. Al contrario, se recurrió a una prueba *no paramétrica*. Más concretamente, para el análisis de las medias, se empleó el test de Kruskal-Wallis. Dicha prueba permite comparar datos, respecto de la hipótesis nula de que todas las medias de los grupos analizados son iguales.

Concretamente en el caso de los resultados de la segunda actividad del prestest, las medias y las desviaciones estándar de los índices de adecuación de cada uno de los grupos eran aproximadamente equivalentes antes de comenzar la experiencia: en el grupo de control corresponde a un 9,9 (DE=1,6); en el grupo aspectual, un 9,9 (DE=1,5); y en el

[468] Tanto los gráficos cuantil-cuantil como los resultados precisos de las pruebas numéricas pueden consultarse en el Anexo nº 4. Pruebas de normalidad.

Valdez, Cristian. Las cópulas ser y estar a la luz de enfoques lingüísticos recientes y de la investigación en la enseñanza de segundas lenguas - 2018

grupo cognitivo, un 10,1 (DE=1,5). Al analizar tales datos, el test de Kruskal-Wallis arrojó un valor de *p* superior al límite de 0,05 ($p = 0{,}635$), por lo que la hipótesis nula no puede rechazarse. En resumen, los grupos no evidencian diferencias demasiado importantes como para impedir una comparación entre ellos.

8.3.1.2 Comparación intergrupal

Como se sabe, los resultados de la segunda parte de los tests corresponden a un índice de adecuación general por estudiante y por test. Por eso, se puede analizar, desde el inicio, los tres grupos de manera conjunta. En la Tabla 41 y en el Gráfico 14, se resumen los datos que se obtuvieron.

	Pretest Promedio (DE)	Postest inmediato Promedio (DE)	Postest diferido 1 Promedio (DE)	Postest diferido 2 Promedio (DE)
Aspectual	9,9 (1,5)	10,0 (1,7)	10 (1,1)	10,8 (1,6)
Cognitivo	10,1 (1,5)	10,6 (1,5)	9,8 (1,6)	10,6 (1,9)
Control	9,9 (1,6)	9,9 (1,3)	9,9 (1,2)	10,3 (1,4)

Tabla 41. Resultados de la segunda parte de los tests (comparación intergrupal)

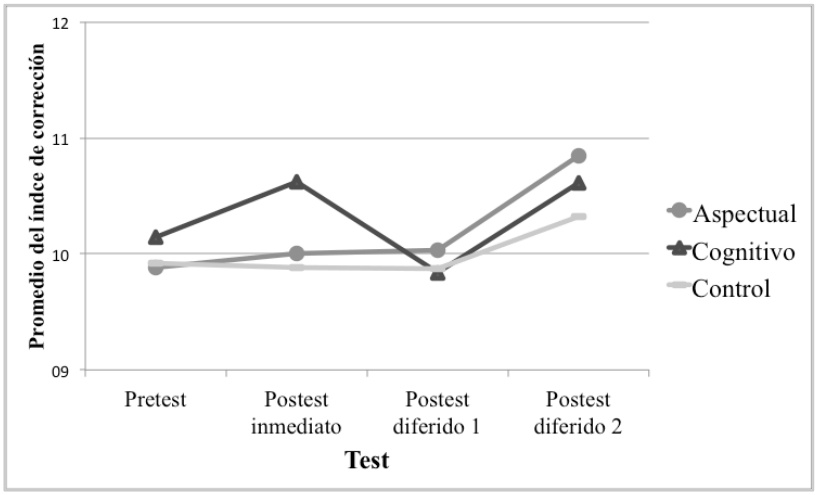


Gráfico 14. Resultados de la segunda parte de los tests (comparación intergrupal)

A primera vista, los resultados indican que existe una divergencia entre los grupos únicamente en el caso del PI, es decir, luego de la intervención didáctica. Se constata un incremento en el índice de adecuación correspondiente al grupo cognitivo inmediatamente después de la instrucción (PI). En cambio, los resultados del grupo aspectual y del grupo

de control se mantienen estables, a excepción del último postest (PD2). En este último test, todos los grupos manifiestan un cambio positivo en el índice de adecuación.

Ahora bien, antes de realizar interpretaciones a partir de tales resultados, es necesario determinar si las diferencias que se observan corresponden a cambios estadísticamente significativos o si la variación intragrupal es tan importante como para impedir sacar tal conclusión. Con este fin, se realizó un análisis de los datos por medio de herramientas estadísticas adaptadas.

Como se ha dicho más arriba (§8.1.2), uno de los requerimientos básicos de la mayoría de los tests consiste en asegurarse de que los resultados siguen una distribución normal. En el caso de los datos de la segunda parte de los tests, se verificó una situación particular. El examen del gráfico cuantil-cuantil muestra que los datos no se ubican necesariamente a lo largo de una línea recta oblicua. Más bien, parecen concentrarse en torno a algunos valores centrales (9; 11 y 12). Así pues, a través de este análisis gráfico, no puede asumirse que los datos sigan una distribución normal (Gráfico 15).

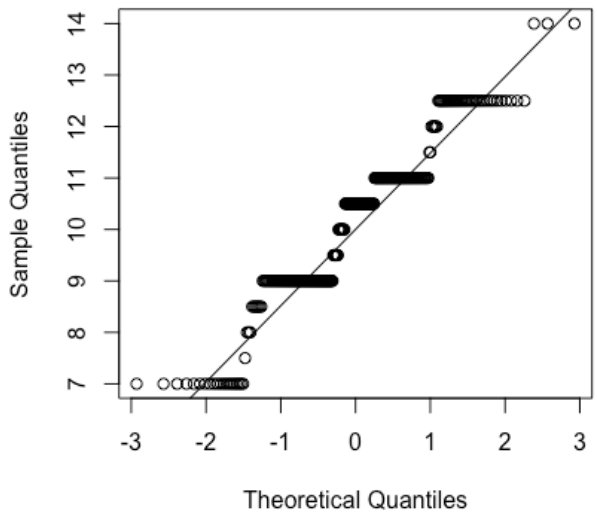


Gráfico 15. Gráfico cuantil-cuantil con los resultados de la segunda parte de los tests

Las pruebas numéricas, por su parte, arrojan resultados contradictorios. En el caso del test de Shapiro-Wilk y en el de Anderson-Darling, el valor de *p* es inferior al nivel de significancia ($p < 0{,}05$), es decir, no puede asumirse la distribución normal. En cambio, según el test de D'Agostino, se trata de la situación inversa: se supera el nivel establecido

(p = 0,39), lo que indica que no puede rechazarse la presuposición de una distribución normal.[469]

Dado que la mayoría de los análisis indica que los datos no siguen una distribución normal, se estimó que no se cumplía el requerimiento fundamental para llevar a cabo una prueba paramétrica, es decir, que presupusiera este tipo de distribución.[470] Así, con el fin de evitar las conclusiones erróneas, el análisis estadístico se restringió al empleo de una prueba no paramétrica.

Entonces, la comparación entre las medias de los diferentes grupos se llevó a cabo por medio del test de Kruskal-Wallis. Dicho test se utilizó para asegurar la comparabilidad entre los grupos, al analizar los resultados del pretest (§8.3.1.1). Se realizó este mismo análisis con los datos correspondientes a cada una de las pruebas restantes (PI, PD1, PD2) para determinar si existían cambios a raíz de la intervención didáctica. Los valores de p de cada una de las pruebas se indican en la Tabla 42 —en la que se incluyen igualmente los resultados del pretest—.

Resultados	Pretest	PI	PD1	PD2
χ^2	0,90	1,44	0,054	1,115
Valor de p	0,635	0,485	0,973	0,5727

Tabla 42. Resultados del test de Kruskal-Wallis con los datos de la segunda actividad

Como puede verse, en todos los casos, el valor de p es superior al límite de 0,05, por lo que no puede afirmarse que existan diferencias estadísticamente significativas entre las medias de los grupos (aspectual, cognitivo y de control). Dicho de otro modo, en cada uno de los tests (pretest, PI, PD1 y PD2), los tres grupos bajo estudio obtuvieron resultados similares.

Esto lleva a desestimar las diferencias que, a primera vista, se observaban en la Tabla 41 y en el Gráfico 14, presentados más arriba en esta sección. Asimismo, se relativiza la influencia de la instrucción gramatical sobre los resultados de la segunda actividad de los tests. Los datos recabados no permiten afirmar de manera certera que la

[469] Con el fin de evaluar la posibilidad de trabajar con datos que siguieran una distribución normal, se realizaron diferentes transformaciones no lineares de los resultados de la base de datos (Carlsberg et al., 2016, pp. 138-140). Sin embargo, no se logró obtener resultados satisfactorios.

[470] Se llevó a cabo un análisis de la homogeneidad de la varianza (test de Levene), cuyos resultados indicaron que la distribución de la varianza era homogéna: F (2, 291) = 0,009 ; p = 0.9.

intervención didáctica haya repercutido adecuadamente en la selección de los verbos *ser* y *estar* que realizaron los aprendientes.

En definitiva, el análisis de los resultados de la segunda actividad, tiende a confirmar que la transmisión de conocimiento declarativo acerca de las cópulas *ser* y *estar* no genera directamente cambios en el comportamiento de los aprendientes en cuanto a la identificación de los indicios co(n)textuales que se relacionan con uno u otro verbo. Por supuesto, esta conclusión se restringe a las primeras etapas de la adquisición de las habilidades cognitivas y, más precisamente, a la etapa de la compilación.

Como se sabe, la compilación del conocimiento declarativo en conocimiento procedimental requiere la práctica repetida. Así, puede suponerse que el período considerado en la experiencia no fue lo suficientemente extenso como para que pudieran identificarse cambios en las respuestas de los participantes. Queda por confirmar si la instrucción gramatical tuvo un efecto en el uso efectivo de las cópulas en la actividad de la cuarta parte de los tests.

8.3.2 El uso de las cópulas

La cuarta parte de los tests (§7.4.3.1.4) corresponde a una actividad de redacción semiguiada en la que se instaba a los aprendientes a emplear los verbos *ser* y *estar* en un contexto específico. De manera general, esta actividad se parece a la segunda parte del test. Si bien las consignas y las acciones que deben realizar los aprendientes no son las mismas, el contexto de respuesta y las características de la información solicitada son equivalentes. También puede decirse que, con las actividades de la cuarta parte, se centró la atención en la compilación del conocimiento explícito.

En este caso, la comparación entre los grupos también se ve facilitada por la existencia de una medida común, a saber, el índice de adecuación. De hecho, este índice permite dar cuenta de las características que cada uno de los grupos considerados presentaba antes de comenzar la experiencia. Dicho de otro modo, el índice de adecuación correspondiente al pretest permite evaluar la comparabilidad de los grupos.

8.3.2.1 La comparabilidad de los grupos

De manera general, los tres grupos bajo estudio evidencian medias y desviaciones estándar similares, en el caso de los resultados de la cuarta actividad del pretest:

corresponde a 14,9 (DE=3,4) en el grupo de control; a 14,4 (DE=3,9), en el grupo aspectual; y a 15,2 (DE=3,6), en el caso del grupo cognitivo.

Para tales datos puede asumirse la distribución normal y la homogeneidad de la varianza. En cuanto a la distribución normal, tanto las pruebas gráficas como las numéricas indican que no existe evidencia concluyente para descartarla en los tres grupos (aspectual, cognitivo y de control): los gráficos cuantil-cuantil muestran líneas rectas oblicuas y todas las pruebas numéricas arrojan valores de p superiores a 0,05.[471] En cuanto a la homogeneidad de la varianza, los resultados del test de Levene indican que puede asumirse esta característica para los datos: F (2, 84) = 0,29 ; p = 0.75.

Así, se llevó a cabo un ANOVA para comparar las diferencias entre las medias citadas. Los resultados indican que el valor de F no es excesivamente elevado y que el valor de p está por encima del límite de significancia: F (2, 84) = 0,38 ; p = 0,69. En definitiva, las diferencias no son tan importantes como para impedir que se establezcan comparaciones entre los grupos.

Antes de llevar a cabo el análisis propiamente dicho, se realizan algunas consideraciones respecto de las herramientas estadísticas que se emplearon.

8.3.2.2 Algunas consideraciones preliminares sobre las herramientas estadísticas

Como se ha dicho, la anotación de los datos de la segunda y cuarta partes de los tests permitió calcular un índice de adecuación para las respuestas de los aprendientes en cada prueba (§8.1.1). Los resultados recabados corresponden a datos continuos —y no categóricos como en la primera y tercera partes de los tests—. Sin embargo, como se verá más adelante (§8.3.2.3), los datos de la cuarta parte siguen una distribución normal (a diferencia de lo que sucedía con los resultados de la segunda parte). Por esto, para analizar la significancia de los resultados, pudo emplearse una prueba estadística paramétrica.

Ahora bien, a la hora de analizar datos continuos puede emplearse la misma herramienta estadística con la que se analizaron los datos del test de nivel, al evaluar la comparabilidad entre los grupos. Es decir, podría llevarse a cabo un ANOVA para comparar las medias y determinar la significancia de las posibles diferencias (§8.1.2). Sin embargo, el hecho de que los resultados de los diferentes tests correspondan a una experiencia longitudinal añade una particularidad a los datos. En este caso, no solo es

[471] Todos los resultados precisos pueden consultarse en el Anexo nº 4. Pruebas de normalidad.

necesario evaluar las divergencias entre los grupos respecto de un único resultado, sino que se trata de tomar en cuenta la evolución a lo largo del tiempo.

En principio, nada impide analizar los datos de cada uno de los tests de manera independiente, esto es, realizar un ANOVA, considerando los resultados de cada una de las pruebas con el fin de comparar los tres grupos entre sí. También sería posible, por ejemplo, cotejar las cuatro medias de cada grupo —correspondientes a cada una de las pruebas—. No obstante, este procedimiento omite el hecho de que, en realidad, los resultados de los diferentes tests están íntimamente relacionados, ya que las mismas personas fueron evaluadas en las diferentes pruebas.

En este sentido, existen herramientas estadísticas particularmente compatibles con el análisis de datos longitudinales. La más extendida, en el campo de la investigación en enseñanza/adquisición de segundas lenguas, consiste en lo que se denomina *ANOVA con medidas repetidas* (*repeated-measures ANOVA*). En este tipo de modelo, se considera particularmente la variación individual, ya que se toman en cuenta los mismos participantes a través de, por lo menos, dos medidas diferentes (Larson-Hall, 2010, p. 324). Más recientemente, se ha incitado igualmente a utilizar otra alternativa: los llamados *modelos de efectos mixtos* ([*mixed-effects models*] Cunnings & Finlayson, 2015; Linck, Jared A. & Cunnings, Ian, 2015; Linck & Cunnings, 2015). Esta última herramienta, si bien requiere conocimientos en estadística más avanzados, permite dar cuenta más fielmente de las diferentes fuentes de variación presentes en un conjunto de datos, sobre todo, cuando se trata de información longitudinal.

De manera general, como muchas otras herramientas estadísticas, los modelos de efectos mixtos permiten describir la relación entre una o varias variables independientes o predictoras y una variable dependiente o de respuesta (Seoane, 2014, p. 16).[472] La influencia de las primeras sobre las segundas es lo que se denomina *efectos*. La particularidad de los modelos de efectos mixtos consiste en que se toman en cuenta dos tipos de efectos: fijos y aleatorios. Los primeros modelizan específicamente la incidencia de la variable independiente sobre los datos, mientras que los segundos lo hacen respecto de la variación que surge del muestreo de los datos (Linck, Jared A. & Cunnings, Ian, 2015, p. 370).

[472] De manera general, las variables independientes son aquellas que, en el marco de una investigación, se manipulan con el fin de estudiar su influencia sobre la variable de respuesta o dependiente. En el caso de la presente investigación, se considera, por ejemplo, la influencia del tipo de instrucción gramatical llevada a cabo (variable independiente) sobre los resultados en un test que evalúa el uso de *ser* y *estar* (variable dependiente).

Más concretamente, en el caso de la investigación llevada a cabo, se indaga la influencia del tipo de instrucción gramatical —aspectual, cognitiva o ninguna en el caso del grupo de control— sobre el uso de *ser* y *estar*, medido a través de un índice de adecuación. En este caso, la variable independiente (tipo de instrucción) es un efecto fijo del índice de adecuación. Sin embargo, es necesario tener en cuenta que este índice también puede variar a causa de diferentes efectos aleatorios propios a las circunstancias de recogida de datos: por ejemplo, las características de los participantes o la situación concreta de colecta. En el caso de los participantes, por ejemplo, es preciso tomar en cuenta que las respuestas de los estudiantes de cierto grupo (aspectual, cognitivo, o de control) pueden estar correlacionadas de una determinada manera que no se constata en otro grupo. Es lo que se denomina, en la jerga especializada, *nested random effects* (Cunnings & Finlayson, 2015, p. 160). Estos últimos corresponden a aquellas dimensiones que permiten organizar los participantes en categorías de un orden más elevado. Así, al integrar en un mismo cálculo este tipo de efectos, se pueden incluir numerosas fuentes de variación, lo que permite obtener una imagen más completa de los datos.

Por otro lado, como se sabe, las experiencias longitudinales en el campo de la enseñanza de segundas lenguas en muchos casos dan como resultado bases de datos incompletas, ya que ciertos participantes no asisten a todas las pruebas. Si se decide emplear un ANOVA para el análisis de este tipo de base de datos, se requerirá, como paso previo, calcular una media en cada uno de los grupos, con el fin de equilibrar las muestras. Sin embargo, esto puede causar la pérdida de información valiosa. En cambio, los modelos de efectos mixtos permiten analizar muestras con datos faltantes, sin necesidad de computar previamente un promedio. En otras palabras, si se presupone que la información faltante es aletoria, puede decirse que los modelos de efectos mixtos son *robustos* de cara a base de datos incompletas (Linck, Jared A. & Cunnings, Ian, 2015, p. 372).

En resumen, los modelos de efectos mixtos presentan numerosos aspectos positivos respecto del análisis de datos surgidos a partir de experiencias longitudinales. En un único cálculo estadístico es posible tomar en consideración varias fuentes de variación, la correlación de las respuestas de los participantes de cada grupo y la existencia de datos faltantes.

A diferencia del ANOVA, los modelos de efectos mixtos no requieren necesariamente la homogeneidad de la varianza. Por esto, se dice que son más robustos frente a bases de datos que no respetan esta característica (Linck, Jared A. & Cunnings, Ian, 2015, p. 372). No se deja de lado, no obstante, la condición de una distribución normal

en los datos. Por eso, una de las primeras verificaciones antes de llevar a cabo el análisis consiste en determinar si los datos respetan tal distribución.

Los aspectos técnicos, y sobre todo el modelo empleado —la manera en que se ponen en relación las diferentes variables—, se presentan más adelante en el momento de llevar a cabo el análisis.

8.3.2.3 Comparación intergrupal

Los resultados obtenidos en la cuarta actividad de las pruebas se resumen en la Tabla 43 y en el Gráfico 16.

Grupo	Pretest Promedio (DE)	Postest inmediato Promedio (DE)	Postest diferido 1 Promedio (DE)	Postest diferido 2 Promedio (DE)
Aspectual	14,4 (3,9)	17,3 (2,8)	15,3 (3,9)	14,7 (3,9)
Cognitivo	15,2 (3,6)	17,0 (2,4)	15,0 (3,8)	14,5 (5,3)
Control	14,9 (3,4)	15,6 (4,1)	14,3 (3,8)	15,6 (4,2)

Tabla 43. Resultados de la cuarta parte de los tests (comparación intergrupal)

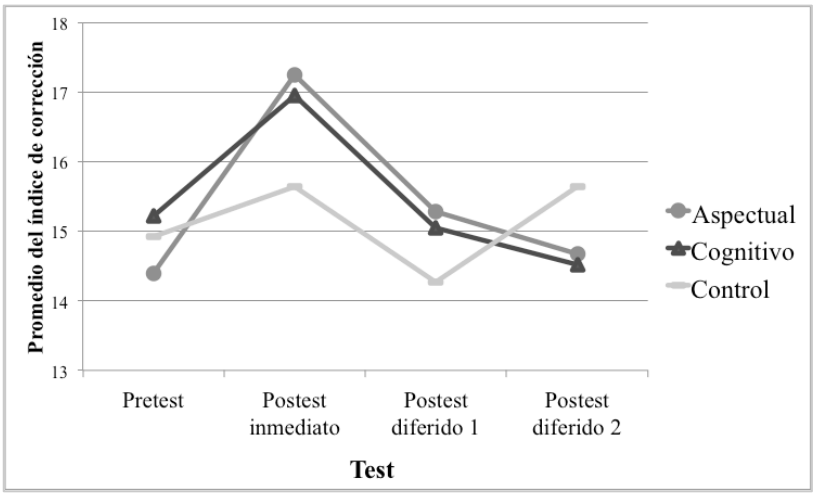


Gráfico 16. Resultados de la cuarta parte de los tests (comparación intergrupal)

A primera vista, se constatan cambios en todos los grupos a lo largo del tiempo, si bien no se trata exactamente de la misma evolución. Por un lado, en el período considerado, los resultados del grupo de control evidencian cierta fluctuación. Existe un incremento del índice de adecuación (i) entre el pretest y el PI, y (ii) entre el PD1 y el PD2. En cambio, el índice disminuye entre el PI y el PD1. Por otro lado, en el caso de los grupos aspectual y cognitivo, el índice aumenta entre el pretest y el PI y, luego, disminuye en el

resto de los postests, hasta llegar a valores similares a los que se registraban antes de comenzar la experiencia.

Al considerar tales datos, podría afirmarse que los resultados son consecuentes con el diseño de la experiencia que se llevó a cabo. Los grupos que recibieron una instrucción gramatical manifiestan un incremento en el índice de adecuación inmediatamente después de la intervención —si bien esta tendencia no se mantiene a lo largo del tiempo—. En cambio, el grupo de control no manifiesta cambios notorios, sino que los resultados son fluctuantes.

Sin embargo, una vez más, resulta necesario determinar en qué medida son significativas las diferencias que se observan entre los promedios de los diferentes grupos. Para esto, se puede recurrir a técnicas estadísticas que permitan dar cuenta de la variación intragrupal. Previamente, es necesario analizar los datos para determinar si cumplen con el requisito de una distribución normal y poder seleccionar la herramienta estadística apropiada.

En primer lugar, al observar el gráfico cuantil-cuantil con los resultados de la cuarta parte de los tests, se constata que difícilmente podría negarse que los datos siguen una distribución normal (Gráfico 17). Estos últimos se distribuyen con bastante regularidad a lo largo de una línea recta oblicua.

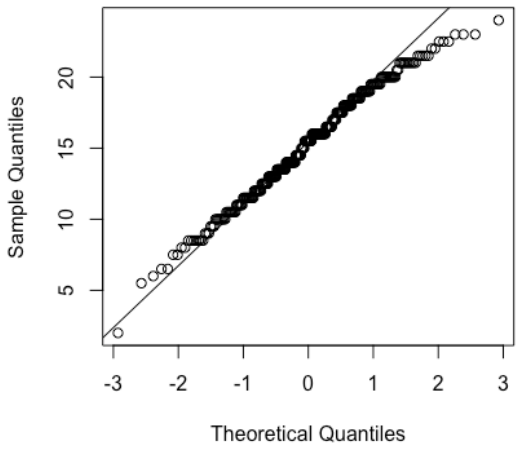


Gráfico 17. Gráfico cuantil-cuantil con los resultados de la cuarta parte de los tests

En segundo lugar, ciertas pruebas estadísticas numéricas confirman el análisis del gráfico cuantil-cuantil. El test de D'Agostino arroja un valor de *p* superior al límite de significancia ($p > 0{,}05$ (0,144)), por lo que no puede rechazarse la normalidad de los datos. Sin embargo, las otras dos pruebas estadísticas empleadas son menos concluyentes, ya que

el valor de *p* está ligeramente por debajo del límite establecido: el test de Shapiro-Wilk da como resultado $p = 0{,}03$ y, según el test de Anderson-Darling, $p = 0{,}02$. A la luz de esta información, se decide no rechazar el supuesto de la distribución normal de los datos, ya que la mitad de las pruebas llevadas a cabo indican que es posible no hacerlo —se toma en cuenta el gráfico cuantil-cuantil—. Así, se estima que para analizar los datos se puede emplear un test de tipo paramétrico.[473]

Como se ha dicho más arriba (§8.3.2.2), el análisis de las diferencias entre los promedios de los grupos puede llevarse a cabo por medio de un modelo de efectos mixtos. Más concretamente, se adoptó un modelo que, de acuerdo con los requerimientos del programa informático empleado,[474] se resume como sigue:

Modelo = Índice de adecuación ~ Enfoque + (1 + Semana | Estudiante)

En esta fórmula se define la interacción entre las variables bajo estudio. La primera parte, *Índice de adecuación ~ Enfoque*, especifica la relación entre la variable dependiente (el índice de adecuación) y el efecto fijo (el enfoque gramatical al que fueron expuestos los aprendientes). Los elementos restantes de la fórmula determinan los efectos aleatorios que se incluyen en el análisis. De esta manera, se integra la variación en las respuestas de cada uno de los estudiantes en función del paso del tiempo, es decir respecto de los diferentes tests.

En la literatura especializada, no parece existir consenso en cuanto a la manera de calcular la significancia a partir de un modelo de efectos mixtos (cf. Baayen, 2008; Baayen, Davidson, & Bates, 2008). En el presente trabajo, se toman en cuenta los valores de *t* arrojados por el programa informático. Para estimar que un efecto del modelo es estadísticamente significativo, el valor de *t* correspondiente debe ser superior a 2 (Gelman & Hill, 2007 citado en Linck, Jared A. & Cunnings, Ian, 2015, p. 195).

Teniendo en cuenta esta información, se pueden interpretar los resultados del modelo presentado más arriba. El análisis estadístico sugiere que el tipo de instrucción gramatical (el enfoque) no tiene una incidencia significativa sobre el índice de adecuación. Tanto para el enfoque cognitivo como para el aspectual los valores de *t* respectivos son

[473] También se evaluó la homogeneidad de la varianza por medio del test de Levene. Los resultados muestran que no es posible rechazar esta característica en los datos: $F(2, 291) = 0{,}0035$; $p = 0{,}99$.
[474] Los modelos de efectos mixtos se evaluaron por medio del programa informático RStudio con la función *lmer* del paquete *lme4* (Bates, Mächler, Bolker, & Walker, 2015).

inferiores a 2, es decir, no alcanzan el límite de significancia.[475] Dicho de otro modo, si se toma en cuenta la variación en los resultados de los estudiantes a lo largo del tiempo, no parece existir una influencia del tipo de instrucción gramatical sobre la adecuación en el uso de *ser* y *estar*. Las diferencias no se encuentran entre los grupos experimentales, sino entre los estudiantes entre ellos. En este sentido, el hecho de analizar los datos por medio de técnicas estadísticas que dan cuenta de la variación individual permite evitar las conclusiones apresuradas en cuanto a las diferencias entre las medias de los grupos que se observan en un análisis superficial.

Tal como sucede con los resultados correspondientes a la identificación de los indicios contextuales (§8.3.1), el período considerado en la experiencia parece no haber sido lo suficientemente extenso como para permitir que el proceso de compilación se complete y puedan registrarse cambios significativos en las respuestas de los diferentes grupos de aprendientes. De acuerdo con los datos recabados, no puede concluirse que uno de los enfoques gramaticales considerados (aspectual o cognitivo) tenga una influencia más marcada en cuanto a la compilación de conocimientos explícitos acerca de *ser* y *estar*.

8.3.3 Conclusiones de la sección

Por medio de la segunda y cuarta partes de los tests empleados durante la experiencia, se recabó información sobre la compilación del conocimiento declarativo en conocimiento procedimental. Más precisamente, la segunda actividad se centró en la identificación de los indicios co(n)textuales y la cuarta, en el uso de las cópulas propiamente dicho.

La particularidad de los datos correspondientes a dichas actividades radica en la posibilidad de calcular lo que se denominó un *índice de adecuación* para cada una de las pruebas de los aprendientes. Así, se pudo obtener una única medida general, que permitió no sólo determinar el grado de comparabilidad de los grupos, sino también llevar a cabo la comparación intergrupal.

Respecto de los indicios co(n)textuales (segunda actividad), se instó a los participantes a que respondieran a preguntas de opción múltiple respecto del uso de las cópulas *ser* y *estar*. Para esto, debían analizar el co(n)texto de aparición de cada una de las

[475] En el Anexo nº 5. Resultados del modelo de efectos mixtos, se detallan los diferentes valores obtenidos para cada uno de los efectos.

Valdez, Cristian. Las cópulas ser y estar a la luz de enfoques lingüísticos recientes y de la investigación en la enseñanza de segundas lenguas - 2018

ocurrencias en cuestión y dar una respuesta, a partir del conocimiento explícito disponible en la memoria a largo plazo.

Un primer análisis de los datos mostró ciertas diferencias entre los grupos bajo estudio, sobre todo en el caso del PI, esto es, luego de la instrucción gramatical. Sin embargo, al evaluar las medias de los tres grupos (aspectual, cognitivo y de control) por medio de tests estadísticos adaptados, se confirmó que las divergencias observadas no eran significativas. Los resultados de los grupos que recibieron una instrucción gramatical (aspectual y cognitivo) eran similares a los del grupo de control. Dicho de otro modo, por lo menos para el período considerado en la experiencia, no puede postularse una influencia directa de la transmisión de conocimientos declarativos sobre la identificación de los elementos co(n)textuales que se relacionan con *ser* y *estar*.

En cuanto al uso de las cópulas propiamente dicho (cuarta actividad), se solicitó a los participantes que completaran tareas de redacción semiguiada, respetando ciertas restricciones en cuanto al tipo de adjetivo que interviene en la construcción copulativa.

Nuevamente, a primera vista se observaron diferencias entre los grupos de estudiantes. Con el fin de evaluar tales divergencias, los datos de cada uno de los grupos fueron sometidos a un análisis de la regresión por medio de un modelo de efectos mixtos. En dicho modelo, se incluyeron como efecto fijo la influencia del tipo de instrucción llevada a cabo (aspectual, cognitiva o ninguna) y como efectos aleatorios la variación individual y la variación a lo largo del período considerado. Los resultados obtenidos indican que las divergencias entre los grupos no son lo suficientemente marcadas como para asegurar su significatividad. Esto es, no se puede aseverar que la instrucción llevada a cabo haya tenido una influencia directa en las respuestas de los participantes. Al contrario, según los resultados de los tests estadísticos, la variación parece ser la norma.

Como se ha dicho, tanto la segunda actividad como la cuarta se centraron en una de las etapas de la adquisición de habilidades cognitivas, a saber, la compilación del conocimiento declarativo en conocimiento procedimental. En este sentido, puede comprenderse que el análisis de los datos de los tests no muestre necesariamente diferencias entre los grupos bajo estudio. La instrucción gramatical desarrollada con los grupos aspectual y cognitivo impactó en la adquisición del conocimiento declarativo, como se ha visto al analizar la primera y tercera partes de los tests (§8.2). No obstante, esto no significa que automáticamente tal influencia pueda verificarse de la misma manera en actividades que no solicitan la restitución del conocimiento explícito, sino que implican la transformación de este último en conocimiento procedimental. La procedimentalización

(§5.2.1) se fundamenta en la práctica repetida a lo largo de un período más o menos amplio. Así, puede estimarse que la experiencia ocupó un lapso de tiempo que no fue lo suficientemente extenso como para permitir que se manifestaran diferencias entre los grupos en cuanto a un uso de las cópulas basado en conocimiento procedimental.

Valdez, Cristian. Las cópulas ser y estar a la luz de enfoques lingüísticos recientes y de la investigación en la enseñanza de segundas lenguas - 2018

Conclusiones de la segunda parte

Respecto de la enseñanza de las cópulas *ser* y *estar*, la literatura especializada invita, de manera general, a abandonar la oposición *permanente/transitorio*. En este sentido, existen diversas propuestas didácticas, cuyo objetivo es proponer una alternativa que resulte más adecuada. En ellas, pueden reconocerse los enfoques de descripción que se emplean en el marco de la investigación lingüística, es decir, *aspectual*, *cognitivo* y *pragmático*.

Ahora bien, no parece existir evidencia empírica que permita evaluar, desde el punto de vista de la enseñanza, la rentabilidad relativa de los diferentes modelos gramaticales. Así, en el marco de la presente tesis, se llevó a cabo una experiencia con el fin de recabar datos que permitieran tal tipo de análisis. A continuación, se analizan los resultados obtenidos tanto de cara a las hipótesis de trabajo, como a ciertas limitaciones y perspectivas de la investigación.

Análisis de las hipótesis

Esencialmente, tres cuestionamientos orientaron la investigación que se llevó cabo. Así, se procuró

a) determinar si el hecho de realizar una instrucción explícita acerca de los verbos *ser* y *estar* tenía una influencia en el aprendizaje de aprendientes de español como L2;
b) evaluar si el enfoque lingüístico adoptado para describir los verbos influía en el proceso de enseñanza/aprendizaje;

Valdez, Cristian. Las cópulas ser y estar a la luz de enfoques lingüísticos recientes y de la investigación en la enseñanza de segundas lenguas - 2018

c) identificar si existían divergencias entre tales modelos de descripción lingüística.

Cada una de estas preguntas se asoció a una hipótesis. Se postuló que llevar a cabo una actividad de enseñanza explícita incidiría en el proceso de aprendizaje. Además, se hipotetizó que el tipo de aproximación lingüística impactaría igualmente en el aprendizaje y que, en este contexto, el enfoque cognitivo arrojaría mejores resultados.

Con la finalidad de obtener datos empíricos para responder a las preguntas de investigación, se puso en marcha un estudio experimental con aprendientes universitarios de español, cuya L1 era el francés. Dichos estudiantes fueron distribuidos en tres grupos: un grupo denominado *aspectual* (que recibió una instrucción basada en una descripción aspectual), un grupo *cognitivo* (con una enseñanza de inspiración cognitiva) y un grupo de control (que no recibió ningún tipo de instrucción gramatical).

Por medio de un diseño de tipo pretest-postest, se recogieron las respuestas de los aprendientes respecto de diferentes tipos de actividades. En este sentido, podría decirse que, al enfocar únicamente las respuestas de los participantes, el estudio corresponde a una *investigación basada en la caja negra* ([*black box research*] Nunan, 2005, p. 232). Esto es, se emparentaría con el conductismo. Sin embargo, las actividades de los diferentes tests se concibieron con el fin de evaluar algunos de los estadios del proceso de adquisición de habilidades cognitivas. Es decir, se adoptó una teoría general de la cognición humana que fundamentó el proceso de recogida de datos. Más concretamente, se centró la atención en el estadio de adquisición del conocimiento explícito y en el de la compilación de este último en conocimiento procedimental. Así, las hipótesis de trabajo se analizan respecto de cada uno de estos estadios.

En cuanto a la adquisición del conocimiento explícito, los resultados tienden a confirmar la hipótesis que predecía la influencia de la instrucción explícita sobre las respuestas de los aprendientes. Tanto en el grupo aspectual como en el cognitivo, se manifestó un cambio positivo a partir del primer postest. Al mismo tiempo, se evidenció una diferencia entre estos dos grupos, por lo que se asumió la existencia de una influencia del tipo de descripción lingüística a la hora de llevar a cabo una instrucción sobre los verbos *ser* y *estar*. Por último, más concretamente en cuanto a las diferencias entre los grupos aspectual y cognitivo, se constató que la divergencia radicaba en la estabilización de las tendencias. En el grupo aspectual, se manifestó una menor permanencia de los cambios durante el período bajo consideración. En el último postest, la distribución de los

resultados tendió a volver al estado inicial. En cambio, en el caso del grupo cognitivo, los cambios verificados en el primer postest se mantuvieron, por lo menos, hasta el tercer postest. En definitiva, respecto de esta primera dimensión, los resultados parecen confirmar la primacía del enfoque cognitivo, sobre todo, si se toma en cuenta la variación temporal de los resultados.

Respecto de la compilación del conocimiento explícito, el análisis de los resultados indica que la variación en las respuestas de los diferentes grupos de aprendientes es demasiado alta como para poder encontrar diferencias significativas entre ellos. Tanto el grupo de control como los grupos experimentales (cognitivo y aspectual) obtuvieron resultados similares, por lo que no puede corroborarse la incidencia de la intervención didáctica en la compilación del conocimiento explícito. Asimismo, los datos recabados no permiten determinar la superioridad de alguno de los dos enfoques de descripción gramatical, ya que ambos obtuvieron resultados que no se distinguen. Dicho de otro modo, de las dos aproximaciones lingüísticas consideradas, no parece existir una que contribuya de mejor manera a la creación de las condiciones propicias para la compilación del conocimiento explicito. Debe tenerse en cuenta igualmente que este estadio de la adquisición de habilidades cognitivas requiere un período más o menos extenso. En este sentido, la experiencia que se ha llevado a cabo probablemente no abarcó el lapso de tiempo necesario para que la compilación del conocimiento explícito se completara.

Evidentemente, esto llevó a cuestionar de manera retrospectiva tanto el diseño de la experiencia como los recursos empleados durante su desarrollo. Cabe destacar que, en muchas ocasiones, existe una distancia entre lo que se enseña (o se planifica enseñar) y lo que se aprende realmente, a pesar de todos los esfuerzos realizados para disminuir esta separación. En este sentido, toda actividad didáctica puede confrontarse a una serie de *resistencias* que surgen de la relación única que se entabla entre un/a profesor/a y un aprendiente. Estas resistencias corresponden a

> la persistance de ses [de l'apprenant] représentations en dépit de toutes nos explications rationnelles, la divergence de ses intérêts ou de ses préoccupations en dépit de toutes nos entreprises de séduction, la souffrance de ses incompréhensions – ou son symétrique que constitue l'indifférence – et cela en dépit de tous nos efforts de rigueur et de clarté (Meirieu, 2007, p. 206).[476]

[476] [la persistencia de sus representaciones [del aprendiente] a pesar de todas nuestras explicaciones racionales, la divergencia de sus intereses o preocupaciones a pesar de todas nuestras empresas de seducción, el sufrimiento de sus malentendidos —o su opuesto simétrico que constituye la indiferencia—, a pesar de todos nuestros esfuerzos de rigor y claridad]

Las diferentes herramientas estadísticas empleadas para analizar los datos de la experiencia permitieron dar cuenta, de manera más cabal, de la variación individual —surgida quizás a causa de ciertas *resistencias* a la actividad de instrucción—. Así, el estudio de la variación en las respuestas permitió determinar los límites de la instrucción que se llevó a cabo.

Límites del estudio y perspectivas de investigación

> […] la « méthode expérimentale » en dit long sur les implicites éducatifs qu'elle comporte, du moins quand elle se veut hégémonique et reste silencieuse sur ses propres limites (Meirieu, 2007, p. 27).[477]

Ni *hegemónica*, ni *silenciosa acerca de sus propios límites*, la experiencia que se ha desarrollado permitió llegar a conclusiones que deberán evaluarse ulteriormente, respecto de datos empíricos diferentes.

Más concretamente, el método experimental corresponde solamente a una de las diferentes maneras de realizar una investigación de aula. A partir de este procedimiento, se buscó arrojar luz sobre ciertos aspectos de la actividad de enseñanza, lo que conllevó que inevitablemente se desatendieran otras dimensiones. Poner en marcha métodos diferentes de investigación (observación de clases, entrevistas a los participantes, entre otros) permitirá indagar sobre nuevas dimensiones del entramado de factores que entran en juego en toda situación de enseñanza/aprendizaje.

Específicamente en cuanto al diseño de la experiencia, ciertas variables no se tomaron en cuenta en la presente investigación, si bien es probable que tengan influencia sobre los resultados. Se trata de lo que se denomina *variables intervinientes*, esto es, dimensiones que no se incluyen en el estudio debido a que se decide no considerar su posible efecto o porque no se pueden identificar de manera precisa (Mackey & Gass, 2005, p. 104). Pueden citarse, por lo menos, dos variables de este tipo. Por un lado, no se recogieron datos acerca de la experiencia particular de cada estudiante, en cuanto a los docentes con los que habían tenido clase durante su escolarización. Esto hubiera permitido saber, por ejemplo, si los participantes habían estado expuestos en mayor o menor medida a una u otra variedad del español (p. ej., peninsular o americano). Por otro lado, no se determinó si los participantes en el estudio estaban más acostumbrados a recibir

[477] [el «método experimental» dice mucho sobre los implícitos educativos que conlleva, al menos cuando pretende ser hegemónico y se mantiene en silencio acerca de sus propios límites]

instrucción explícita o implícita. Tanto una como otra variable tienen una relación directa con el objeto de estudio de la presente investigación. Sin embargo, no se incluyeron como variables independientes debido a la dificultad de lograr información lo suficientemente completa como para permitir un análisis estadístico adecuado. Una investigación futura podría focalizar la atención específicamente en este tipo de datos.

Respecto del objeto de estudio (la enseñanza de los verbos *ser* y *estar*), se centró la atención en la instrucción explícita y en la evaluación del conocimiento del mismo tipo, por medio de pruebas de comprensión y expresión escritas.

Lógicamente, una manera de completar el panorama consiste en extender el foco de atención al estudio del conocimiento implícito o procedimental que, como se ha dicho, requiere la práctica reiterada de la habilidad que se quiere adquirir. Así, podría ser revelador considerar la puesta en marcha de diferentes estrategias didácticas que tengan como objetivo propiciar la automatización de los conocimientos. Con esta finalidad, conviene tomar en cuenta que, para favorecer el aprendizaje, el conocimiento lingüístico que se desea enseñar debe presentarse en un número elevado de ocasiones (por lo menos, cuatro veces), en un corto período y haciendo variar los contextos de aparición (Buyse, 2011).

Igualmente con el objetivo de centrar la atención en el conocimiento procedimental, es indispensable volver la mirada al análisis del uso de las cópulas en textos de producción libre, sobre todo, en casos de comprensión y expresión orales que, por definición, ponen en juego otras competencias. Tomando en cuenta tanto el conocimiento explícito como el implícito, en tareas de comprensión oral y escrita, podrá obtenerse una imagen más acabada del desarrollo de la competencia comunicativa de los aprendientes.

Por último, en los datos correspondientes a la cuarta parte del test, se encuentran algunos casos aislados que indican específicamente en qué dirección podría continuarse la investigación. En el grupo aspectual, tanto antes como después de la instrucción gramatical llevada a cabo, ciertos aprendientes parecen emplear los verbos *ser* y *estar* guiándose por una regla estricta que indicaría en qué casos precisos se puede optar por una cópula u otra. Más concretamente, tales estudiantes, en lugar de escribir un texto para responder a la consigna, simplemente crean dos columnas. En una de ellas ubican los casos de *ser* + *adjetivo*; en la otra, las ocurrencias de *estar* + *adjetivo*. Esto se interpreta como la muestra de que los aprendientes en cuestión interpretan que la selección se realiza a partir del (tipo de) adjetivo presente en la construcción copulativa. Además, esta selección corresponde a

reglas combinatorias específicas. Es decir, los aprendientes conciben la regla desde una concepción de tipo *jurídico*:

> Promulguée par une autorité compétente, elle [la règle grammaticale] s'impose impérativement de l'extérieur à tous les locuteurs d'une langue donnée […] Nous qualifions cette conception de *juridique*, parce que la règle y est strictement, tout comme la loi, une disposition de la raison […] (Besse, 1994, p. 57).[478]

En cambio, en el caso del grupo cognitivo, existen ciertas respuestas que muestran que, en lugar de basarse en la aplicación normativa de una única regla general, los aprendientes interpretan el uso de las cópulas, a partir de los conocimientos disponibles. Más concretamente, luego de la actividad de instrucción, aparecen respuestas que dan cuenta no solo del hecho de que el estudiante intenta aplicar los conocimientos obtenidos, sino también que lo hace de manera voluntaria. En un caso, a partir del postest inmediato, un aprendiente responde a casi todas las preguntas utilizando simultáneamente ambas cópulas. Es decir, en cada caso, escribe literalmente *ser/estar* en el lugar de aparición del verbo. En otro caso, una alumna explica, por medio de anotaciones marginales, en qué se basa para seleccionar las cópulas. Por ejemplo, al usar *estoy alta,* explica que *cuando me veo, estoy alta* o, incluso, al escribir *soy enferma* afirma que *es posible si está enfermo desde siempre y si pertenece a la «categoría» de personas enfermas.* Más allá de que se trate de respuestas adecuadas o no, se verifica que los aprendientes cuestionan la explicación a la que han estado expuestos para, de cierta forma, evaluar la coherencia del sistema y el margen de maniobra que poseen como locutores.

Huelga decir que para medir el alcance de estas intuiciones hace falta disponer de datos cualitativos de mejor calidad. Esto sería posible a condición de integrar en el diseño de la experiencia la obtención de información acerca de la interpretación que los aprendientes hacen de lo significa una «regla» gramatical.

***

El haber optado por una investigación basada en el análisis cuantitativo de datos experimentales no significa que se nieguen las particularidades de los aprendientes, ni que se quiera despersonalizar la relación didáctica. Más bien, se buscó evaluar el alcance de

[478] [Promulgada por una autoridad competente, [la regla gramatical] se impone imperativamente desde el exterior a todos los hablantes de una lengua dada [...] Consideramos que es una concepción *jurídica*, porque en este caso la regla es, como la ley, una inclinación de la razón]

dos enfoques alternativos para enseñar las cópulas *ser* y *estar*, tomando en cuenta justamente la variabilidad de las respuestas de los estudiantes.

A la hora de planificar una intervención, el tipo de información recabada puede revelarse valiosa para el/la profesor/a que podrá, de esta manera, adaptar mejor su intervención al entorno en el que se desarrolla la instrucción. Al fin y al cabo, la validez de una propuesta didáctica radica en la adecuación al contexto educativo en el que tiene lugar. En este sentido, las conclusiones que se han obtenido prescinden de toda recomendación *normativa* de lo que, de manera general, debería hacerse en el aula. No existe una receta mágica sobre cómo enseñar que pueda develarse a partir de una única investigación. Más aún, incluso en el caso de multiplicar los estudios, la probabilidad de encontrar una respuesta definitiva, que pudiera aplicarse a todos los contextos de enseñanza, es muy baja.

CONCLUSIÓN GENERAL

Una de las características principales de esta investigación consiste en la primacía que se ha otorgado a la información empírica. Tanto en la primera parte, centrada en la gramática de *ser* y *estar*, como en la segunda, dedicada a la enseñanza de estas cópulas, se procuró llevar a cabo un análisis lo más cercano posible a los datos.

Para facilitar la lectura y, al mismo tiempo, trascender el nivel puramente descriptivo, a lo largo del trabajo, se han formulado conclusiones parciales respecto de los resultados obtenidos. En ellas, se ha procedido por acumulación: la conclusión correspondiente a un determinado nivel estructural (p. ej., un capítulo) integra las reflexiones realizadas al final de cada uno de los niveles subordinados (p. ej., cada sección del capítulo en cuestión). En este sentido, las secciones que cierran cada una de las partes de esta tesis corresponden, respectivamente, a las consideraciones «finales» en cuanto a la gramática y a la enseñanza de los verbos *ser* y *estar*. En la presente conclusión, también se retoman las reflexiones formuladas previamente. Sin embargo, más que presentar una vez más el análisis de los resultados, se realiza una evaluación global de la investigación volviendo la mirada hacia atrás.

Tal y como se anunció en la introducción general, si bien se asume que la lingüística y la didáctica se encuentran íntimamente relacionadas, se pretendió evitar toda jerarquización entre ambas y mantener así la independencia entre los dos campos de estudio. La organización de la presente tesis en dos partes distintas responde a tal concepción. En cada una de ellas, se aborda el estudio de las cópulas *ser* y *estar* a partir de la tradición teórico-metodológica correspondiente, en un caso, a la lingüística y, en el otro, a la didáctica. Seguir paralelamene estas dos vías y elaborar dos estudios separados ha

Valdez, Cristian. Las cópulas ser y estar a la luz de enfoques lingüísticos recientes y de la investigación en la enseñanza de segundas lenguas - 2018

permitido tomar plenamente conciencia del perfil propio de cada disciplina y de la necesidad de adaptar la metodología al objeto de estudio de cada una.

En ambas partes, se procura fundamentar la investigación en la verificación de ciertas hipótesis, respecto de datos empíricos concretos. Sin embargo, la aplicación de estos principios metodológicos comunes toma una orientación diferente según los planteamientos característicos de la disciplina involucrada. Más precisamente, las diferencias en el diseño concreto se explican esencialmente por la necesidad de obtener un tipo de datos que se adapte específicamente a las preguntas de investigación y a las hipótesis formuladas en cada caso.

En este sentido, una de las mayores disimilitudes entre los dos estudios llevados a cabo radica en la adopción de un enfoque experimental para la investigación en la enseñanza de las segundas lenguas. Esto implicó tomar numerosas decisiones tanto en cuanto al diseño de la experiencia como respecto de las herramientas de recogida de datos. En cambio, el estudio lingüístico realizado en la primera parte se fundamenta en una base de datos creada a partir de un corpus de español general, para la cual se garantiza la representatividad. En este último caso, la gran mayoría de las consideraciones metodológicas se centran en el proceso de anotación de cada una de las ocurrencias de los verbos *ser* y *estar*.

Las características de las bases de datos así constituidas fundamentaron respectivamente un tipo de análisis particular que, en líneas generales, es congruente con la mayoría de los estudios previos realizados en el marco de cada una de las disciplinas.

En la mayor parte de los casos, los estudios lingüísticos sobre *ser* y *estar* se basan en el análisis cualitativo de datos. Se toman en cuenta diferentes parámetros para explicar el uso de los verbos a partir de ocurrencias que muy frecuentemente no son auténticas. En la presente investigación, también se realiza un análisis minucioso de tipo cualitativo. Sin embargo, se trabaja con datos auténticos y se procura describir igualmente el uso efectivo de las cópulas, tomando en cuenta numerosas marcas co(n)textuales. Además, se integra un análisis cuantitativo de la información, con el objetivo de identificar tendencias y asociaciones entre dichas marcas textuales.

En cuanto a la investigación en la enseñanza de segundas lenguas, existe una mayor tradición de análisis cuantitativo de datos empíricos. En el presente trabajo, también se recaban datos que se analizan cuantitativamente. Sin embargo, a diferencia de lo que sucede en algunos estudios, se realizó un diseño estricto del protocolo de recogida de datos y se recurrió a técnicas estadísticas adaptadas al tipo de información empírica obtenida.

En definitiva, se intenta trascender algunas de las limitaciones que se verifican en la literatura previa, a la vez que se procura responder a la metodología de la investigación correspondientes a la lingüística, en la primera parte, y a la didáctica, en la segunda. Al mantener la independencia entre ambas partes, se logra dar cuenta de los ámbitos de especialización de cada una de las disciplinas, en cuanto a los verbos *ser* y *estar*. Una de ellas se orienta esencialmente hacia la investigación cualitativa (la lingüística); la otra, sobre todo hacia la de tipo cuantitativo (la didáctica).[479]

Más particularmente en cuanto al análisis estadístico, se puede mencionar una diferencia adicional, específica a la presente tesis. De manera general, existen dos tipos de investigaciones cuantitativas: asociativa y experimental (Mackey & Gass, 2005, p. 137). La primera se propone determinar la existencia de una relación entre dos o más variables y, si corresponde, el valor relativo de la asociación frente a otros tipos de combinaciones. La segunda implica la manipulación de ciertas variables para determinar el efecto que estas últimas poseen sobre otra diferente que se denomina *dependiente.* En la primera parte de la tesis, se lleva a cabo un análisis de tipo *asociativo* de los datos. Se recurre esencialmente a técnicas de estadística descriptiva para determinar casos de coocurrencia entre diferentes marcas textuales concretas, registradas en el cotexto de *ser claro* y de *estar claro*. Al contrario, en la segunda parte de la tesis, se adopta un enfoque experimental. En ella, se emplean técnicas de estadística inferencial para determinar el grado de influencia de determinados factores relacionados con la enseñanza sobre la adquisición de conocimientos explícitos acerca de las cópulas.

Por último, se destaca una diferencia en cuanto a las características mismas de los datos considerados. En el estudio lingüístico, se analizan datos auténticos pertenecientes al registro oral, mientras que para la investigación en la enseñanza se trata de datos correspondientes al código escrito. Como las demás divergencias reseñadas, esta disparidad se debe al hecho de haber realizado dos estudios autónomos que respondieron a objetivos y metodologías diferentes. En la primera parte, se decidió trabajar con datos

[479] Cabe señalar que tal aseveración se restringe al fenómeno gramatical bajo estudio, esto es, los verbos *ser* y *estar*. Difícilmente podría sostenerse que, de manera absoluta, todos los estudios en el campo de la lingüística se fundamentan en análisis cualitativos. Existen numerosas publicaciones que indican lo contrario (entre otros, Desagulier, 2017; Glynn & Robinson, 2014; Speelman, Heylen, & Geeraerts, 2018). Además, cuando se afirma que, respecto de los verbos *ser* y *estar*, se privilegia el análisis cualitativo, se trata de tendencias generales. En el cuerpo de la presente tesis, también se han presentado algunos estudios que abordan las cópulas en cuestión a partir de un enfoque cuantitativo experimental (Sánchez Alonso & Piñango, 2016). Asimismo, no todos los estudios respecto de la enseñanza adoptan un enfoque cuantitativo. En el contexto francés, por ejemplo, la investigación en didáctica de las segundas lenguas generalmente se orienta hacia análisis de tipo cualitativo (Derivry-Plard, 2014; Guichon, 2012).

orales, en respuesta a la menor recurrencia de este tipo de información en la literatura especializada. En la segunda parte, el objeto de estudio se restringió a la evaluación de los conocimientos explícitos de los aprendientes. Por esto, era más adecuado realizar pruebas en las que no se impusiera un límite temporal reducido para dar una respuesta. Así, se optó por recurrir a tests realizados por escrito. Además, desde el punto de vista logístico, esta manera de proceder permitió evaluar a varios participantes al mismo tiempo. Esto facilitó la recogida de una mayor cantidad de información, lo cual es necesario para llevar a cabo análisis estadísticos inferenciales.

Como se ha dicho, todas las desigualdades que se constatan entre las dos partes que componen esta tesis emanan de la autonomía con la que se llevó a cabo la investigación en cada una de ellas. Si bien existe un objeto de estudio común (las cópulas *ser* y *estar*), en cada caso, se restringió el foco de interés a una dimensión en particular —ya sea la descripción gramatical, ya sea el análisis de la enseñanza—, y se basó el análisis en un tipo determinado de datos que, a su vez, se analizaron de la manera que mejor se adaptaba al objeto de estudio particular. Esto implicó el desarrollo de competencias específicas y la movilización de conocimientos variados con el fin de responder a las exigencias de las disciplinas implicadas.

Ahora bien, es innegable que, incluso habiendo realizado dos estudios independientes, existen ciertas zonas de convergencia entre las dos partes de esta tesis y, de manera más amplia, entre las dos disciplinas implicadas.

Lógicamente, el objeto de estudio general (las cópulas *ser* y *estar*) jugó un papel preponderante en la construcción de puentes entre el ámbito de la lingüística y el de la didáctica. Tanto para los lingüistas como para los especialistas de la didáctica de segundas lenguas, el análisis de los verbos *ser* y *estar* parece constituir una fuente inagotable de reflexión. De manera más amplia todavía, la *gramática*, concebida como el conocimiento relativo al uso de la lengua, ocupa un lugar central en ambas disciplinas. Por esto, no es de extrañar que uno de los puntos en común entre las dos partes de esta tesis radique en el interés por los enfoques de descripción gramatical existentes.

De hecho, la cuestión de los modelos lingüísticos disponibles para describir los verbos *ser* y *estar* (denominados *aspectual*, *cognitivo* y *pragmático*) corresponde a uno de los ejes centrales de ambas partes del presente trabajo. En la primera, se realiza un breve recorrido conceptual a través de la diversidad de herramientas teóricas existentes. De entre las variadas posibilidades, se selecciona el enfoque cognitivo cuya pertinencia es valorada respecto de una base de datos auténticos. En la segunda parte, a partir de un estudio

experimental, se indaga en las divergencias entre una explicación de base aspectual y una de tipo cognitivo, a la hora de transmitir conocimientos explícitos sobre los verbos en cuestión.

Cabe señalar que las diferentes perspectivas se evalúan en términos de *adecuación* a los objetivos definidos en cada una de las partes de la tesis. En ningún caso, se pretende invalidar otros enfoques de descripción lingüística o de enseñanza. Dicho de otro modo, se evita incurrir en un paradigma de la *optimización*, relacionado con la identificación de *la mejor* opción posible, para responder más bien a uno de la *adecuación*, es decir, la posibilidad de adaptar la reflexión a cada situación concreta (Puren, 2004, p. 34, 2006b, p. 44).

Los conocimientos gramaticales acerca del uso de *ser* y *estar* constituyen igualmente una de las mayores zonas de influencia entre las dos partes de esta tesis. Los resultados de algunas actividades de los tests presentados en la segunda parte se anotaron a partir de la información lingüística disponible en la literatura especializada y recurriendo a la reflexión desarrollada en la primera parte de la tesis. Asimismo, las imágenes empleadas para didactizar la oposición *ser*/*estar* surgieron de estudios lingüísticos previos —como es el caso de la explicación de base aspectual—, o se crearon a partir de los conceptos gramaticales empleados en esta tesis —como sucede con la didactización de base cognitiva—.

También se solicitan conocimientos gramaticales generales (no relacionados específicamente con *ser* y *estar*) en la segunda parte. A partir de ciertos estudios lingüísticos, se logró constituir un repertorio de adjetivos pertenecientes a diversas categorías semánticas, con el fin de incluir en los tests la mayor variedad posible de contextos atributivos. Así, el objeto de estudio se analizó de la manera más exhaustiva posible, lo que incrementó la validez de contenido de la experiencia.

En resumen, para llevar a cabo la investigación en la enseñanza de segundas lenguas, en determinadas ocasiones se recurrió explícitamente al dominio de la lingüística. Tomando en cuenta los aspectos gramaticales, se logró una comprensión más completa del contenido que se buscaba transmitir y obtener así herramientas adicionales para crear el contexto propicio al aprendizaje. Esto podría interpretarse como una forma de *aplicación* de los conocimientos de la lingüística al campo de la didáctica. Sin embargo, cabe destacar que, en el caso de la presente tesis, se pretende transcender un enfoque aplicacionista estricto. Como se ha dicho, en la segunda parte, se solicitan conocimientos gramaticales, pero estos últimos se integran dentro de un contexto de investigación más amplio que

responde a objetivos y a una metodología propios a la enseñanza. Dicho de otro modo, se establece una interacción entre las disciplinas que no se fundamenta necesariamente en una relación de subordinación, sino más bien en una interfaz que hace justicia a su respectiva autonomía.

Gracias a los aportes de la lingüística, se enriqueció la investigación en cuanto a la enseñanza de los verbos *ser* y *estar*. Podría imaginarse igualmente que en un trabajo futuro sobre las cópulas en cuestión se diera la relación inversa, es decir, incorporar al estudio lingüístico conocimientos y/o competencias desarrollados en el marco de la experiencia que se ha llevado a cabo. Por ejemplo, en el caso de desarrollar una investigación lingüística de tipo experimental, podrá transponerse información no sólo en cuanto a la metodología (diseño de la experiencia, criterios de calidad, fuentes de sesgo), sino también respecto del tratamiento de los datos (descripción del tipo de variables, herramientas estadísticas).

En el marco de la presente tesis, no cabe duda de que la metodología de trabajo adoptada —mantener una distinción entre el ámbito de la lingüística y el de la didáctica— impidió examinar cabalmente la relación entre las dos disciplinas. Además, la reflexión y el análisis debieron restringirse a un nivel de profundización menor que en el caso de haber enmarcado la totalidad de la investigación de doctorado en un único campo de estudio. No obstante, al reconocer que los conocimientos lingüísticos difícilmente pueden transponerse de manera directa al campo de la enseñanza de las segundas lenguas, se logró la imparcialidad en la elaboración de los tests.

Conviene recalcar que la separación que, en este trabajo, se mantiene entre los dos campos de estudio considerados no tiene valor absoluto, es decir, no puede extrapolarse automáticamente a otras situaciones. De hecho, una de las perspectivas de investigación que se abre consiste en examinar si las diferencias que se han manifestado entre las dos partes que componen la presente tesis se confirman a la hora de tomar en cuenta otros fenómenos lingüísticos.

Para concluir, la presente tesis procuró distinguir entre una descripción lingüística adecuada y una explicación didáctica pertinente. De esta manera, se logró arrojar luz sobre ciertos aspectos de las cópulas *ser* y *estar* en cuanto a su descripción gramatical y a su enseñanza, respetando criterios teóricos y metodológicos definidos en relación con el campo de estudio correspondiente. Quedan, por supuesto, numerosas zonas por explorar.

BIBLIOGRAFÍA

Abrahamsson, N. (2013). Developmental stages. En P. Robinson (Ed.), *The Routledge Encyplopedia of Second Language Acquisition* (pp. 173-177). London, New York: Routledge, Taylor & Francis Group.

Achard-Bayle, G. (2009). La linguistique cognitive et ses applications (?). *Les Cahiers de l'Acedle*, *6*(2), 39-68. Recuperado a partir de http://acedle.org

Achard, M. (2008). Teaching construal: cognitive pedagogical grammar. En N. C. Ellis & P. Robinson (Eds.), *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition* (pp. 432-455). New York/London: Routledge.

Ågren, M. (2008). *A la recherche de la morphologie silencieuse : sur le développement du pluriel en français L2 écrit*. Lund University. Recuperado a partir de http://lup.lub.lu.se/search/ws/files/4297314/1267127.pdf

Ågren, M. (2017). Second Language Teaching from the perspective os Second Language Acquisition Research. En A. Corti & J. Wolf (Eds.), *Romanistische Fachdidaktik. Grundlagen - Theorien - Methodden*. Münster, New York: Waxmann.

Aikhenvald, A. Y. (2004). *Evidentiality*. Oxford: Oxford University Press.

Alarcos Llorach, E. (1999). *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe S.A.

Albelda Marco, M. (2016). La expresión de la evidencialidad en la construcción *se ve (que)*. *Spanish in Context*, *13*(2), 237-262. http://doi.org/10.1075/sic.13.2.04mar

Aletá Alcubierre, E. (2005). Una nueva perspectiva sobre un viejo problema de la gramática de ELE: ser no se opone a estar. *Revista electrónica de didáctica*, *3*, 1-9.

Aletá Alcubierre, E. (2008). Ser y estar con adjetivos. ¿Cualidades o estados? *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, *2*(3), 1-10.

Alhmoud, Z., & Castañeda Castro, A. (2015). Más de gramática, más que gramática. De lingüística cognitiva y enseñanza de ELE. *Doblele*, *1*(diciembre), 101-135.

Alloa, H., & Miranda de Torres, S. (2005). *Hacia una lingüística contrastiva francés-español* (2º ed.). Córdoba: Comunic-arte Editorial.

Alonso Aparicio, I. (2014). Fundamentos cognitivos de la práctica sistemática en la enseñanza gramatical. En A. Castañeda Castro (Ed.), *Enseñanza de gramática avanzada de ELE* (pp. 9-38). Madrid: SGEL S.A.

Alonso Raya, R., Castañeda Castro, A., Martínez Gila, P., Miquel López, L., Ortega Olivares, J., & Ruiz Campillo, J. P. (2011). *Gramática básica del estudiante de español*. Barcelona: Difusión.

Álvarez Balandra, A. C., & Álvarez Tenorio, V. (2014). *Métodos en la investigación educativa*. México, Distrito Federal: Universidad Pedagógica Nacional.

Anderson, J. (1996). A simple theory of complex cognition. *American Psychologist*, *51*(4), 355-365. http://doi.org/10.1037//0003-066X.51.4.355

Anderson, J. R. (1982). Acquisition of Cognitive Skill. *Psychological Review*, *89*(4), 369-406. http://doi.org/10.1016/B978-1-4832-1446-7.50032-7

Anderson, J. R. (1983). *The Architecture of Cognition*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Anderson, J. R. (2015). *Cognitive Psychology and its Implications* (8º edición). New York: Worth Publishers. http://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004

Anderson, J. R., Bothell, D., Byrne, M. D., Douglass, S., Lebiere, C., & Qin, Y. (2004). An Integrated Theory of the Mind. *Psychological review*, *111*(4), 1036-1060. http://doi.org/10.1037/0033-295X.111.4.1036

Anderson, L. B. (1986). Evidentials, paths of change, and mental maps: Typologically regular asymmetries. En W. Chafe & J. Nichols (Eds.), *Evidentiality: The linguistic coding of epistemology* (pp. 273–312). Norwood: Ablex.

Andrade, M. J. (1919). The Distinction between Ser and Estar. *Hispania*, *2*(1), 19-23.

Arbib, M. A., Gasser, B., & Barrès, V. (2014). Language is handy but is it embodied? *Neuropsychologia*, *55*(1), 57-70. http://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2013.11.004

Arche, M. J. (2011). Las oraciones copulativas agentivas. En M. V. Escandell Vidal, M. Leonetti, & C. Sánchez López (Eds.), *60 problemas de gramática. Dedicados a Ignacio Bosque* (pp. 99-105). Madrid: Ediciones Akal, S.A.

Arnold, J. (1999). *Affect in Language Learning*. (J. Arnold, Ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

Arnold, J. (2006). Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une

langue étrangère ? *Ela. Études de linguistique appliquée*, *144*(4), 407-425.

Ausubel, D. P. (2000). *The Acquisition and Retention of Knowledge : A Cognitive View*. Dordrecht: Springer Science+Business Media.

Auwera, J. van der, & Plungian, V. (1998). Modality's semantic map. *Linguistic Typology*, *2*, 79-124.

Baayen, R. H. (2008). *Analyzing Linguistic Data*. http://doi.org/10.1017/CBO9780511801686

Baayen, R. H., Davidson, D. J., & Bates, D. M. (2008). Mixed-effects modeling with crossed random effects for subjects and items. *Journal of Memory and Language*, *59*(4), 390-412. http://doi.org/10.1016/j.jml.2007.12.005

Baralo, M. (2008). Reflexiones sobre la selección de «ser» y «estar» en la interlengua española. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, *2*(3), 1-7.

Barbet, C., & de Saussure, L. (2012). Présentation : Modalité et évidentialité en français. *Langue française*, *173*(1), 3-12. http://doi.org/10.3917/lf.173.0003

Barozzi, A. (2014a). *Adquisición de la cópula estar con adjetivos por estudiantes norteamericanos. Una exploración aspectual de contextos de comparación y experiencia*. Universidad Nebrija.

Barozzi, A. (2014b). Efectos de la instrucción en la adquisición de los verbos «ser» y «estar» por estudiantes angloparlantes: Una comparación de enfoques metodológicos. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, *16*, 107-141.

Bates, D., Mächler, M., Bolker, B., & Walker, S. (2015). lme4: Linear mixed-effects models using eigen and S4. Recuperado a partir de https://cran.r-project.org/package=lme4

Beacco, J.-C. (2010). *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*. Paris: Les Éditions Didier.

Becerra Mayorga, W. (2008). Ser y estar. Fenomenología y lingüística: Un acercamiento a la comprensión de la cultura latinoamericana. *Análisis*, *72*, 141-172.

Bedel, J.-M. (2010). *Grammaire de l'espagnol moderne* (5º edición). Paris: Presses Universitaires de France.

Bello, A. (1847). *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos*. (R. Trujillo, Ed.). Madrid: Arco/Libros.

Bénaben, M. (2002). *Manuel de linguistique espagnole* (Nouvelle é). Paris: Ophrys.

Benavent Payá, E. (2003). ¿Por qué contamos nuestras historias cotidianas en estilo

directo? *Foro hispánico. Aproximaciones cognoscitivo-funcionales al español*, (23), 11-20. Recuperado a partir de https://books.google.fr/books?id=XCw5CYfGfxkC&printsec=frontcover&dq=isbn:9789042010055&hl=fr&sa=X&ved=0ahUKEwj1g-jC4_DYAhUN36QKHfJOCyIQuwUILDAA#v=onepage&q&f=false

Benedetti, M. (1999). *El amor, las mujeres y la vida*. *El Amor, Las Mujeres Y La Vida*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.

Benveniste, É. (1966). *Problèmes de linguistique générale I*. Paris: Édtions Gallimard.

Benveniste, É. (1974). *Problèmes de linguistique générale II*. Paris: Éditions Gallimard.

Bernaud, J.-L. (2014). *Méthodes de tests et questionnaires en psychologie*. Paris: Dunod.

Besse, H. (1994). L'enseignement de la «grammaire» du français langue seconde ou étrangère de 1968 à 1988. En D. Coste (Ed.), *Vingt ans dans l'évoution de la didactique des langues (1968-1988)* (pp. 55-69). Paris: Les Éditions Didier.

Besse, H., & Porquier, R. (1991). *Grammaires et didactique des langues*. Paris: Dider.

Biber, D. (2010). Corpus-based and corpus-driven analysis of language variation and use. En B. Heine & H. Narrog (Eds.), *The Oxford Handbook of Linguistic Analysis* (pp. 159-191). Oxford: Oxford University Press.

Biber, D., Davies, M., Jones, J. K., & Tracy-Ventura, N. (2006). Spoken and written variation in Spanish: A multi-dimensional analysis. *Corpora*, *1*(1), 1-37.

Blanche-Benveniste, C. (1996). Trois remarques sur l'ordre des mots dans la langue parlee. *Langue Francaise*, *111*, 109-117.

Blanche-Benveniste, C., & Bilger, M. (1999). «Français parlé-oral spontané». Quelques réflexions. *Revue française de linguistique appliquée*, *IV*(2), 21-30.

Blanchet, P., & Chardenet, P. (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Paris: Éditions des archives contemporaines. Recuperado a partir de http://www.bibliotheque.auf.org/doc_num.php?explnum_id=819

Blestel, E., & Fortineau-Brémond, C. (2015). Présentation. La linguistique du signifiant : fondements et prolongements. *Cahiers de praxématique*, *64*(Le signifiant espagnol : de l´'unicité à l'iconicité), 1-13.

Boers, F., & Lindstromberg, S. (2006). Cognitive linguistics application in second or foreign language instruction: Rationale, proposals, and evaluation. En G. Kristiansen, M. Achard, R. Dirven, & F. J. Ruiz de Mendoza Ibañez (Eds.), *Cognitive Linguistics: Current applicatins and future perspectives* (pp. 305-358). New York: Mouton de

Gruyter.

Bosque, I. (1999). El sintagma adjetival. Modificadores y complementos del adjetivo. Adjetivo y participio. En I. Bosque & V. Demonte (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 217-310). Madrid: Espasa-Calpe S.A.

Bosque, I., & Demonte, V. (1999). *Gramática descriptiva de la lengua español*. (I. Bosque & V. Demonte, Eds.). Madrid: Espasa-Calpe S.A.

Boye, K. (2010). Evidence for what ? Evidentiality and scope. *STUF, Akademie Verlag*, *63*(4), 290-307.

Boye, K., & Harder, P. (2007). Complement-taking predicates: usage and linguistic structure. *Studies in Language*, *31*(3), 569-606.

Boye, K., & Harder, P. (2009). Evidentiality: Linguistic categories and grammaticalization. *Functions of Language*, *16*(1), 9-43. http://doi.org/10.1075/fol.16.1.03boy

Braud, V., Millot, P., Sarré, C., & Wozniak, S. (2015). « You say you want a revolution··· » Contribution à la réflexion pour une politique des langues adaptée au secteur LANSAD. *Recherche et Pratiques Pedagogiques en Langues de Specialite - Cahiers de l'APLIUT*, *34*(1), 46-66.

Briz, A. (1998). *El español coloquial: situación y uso* (2º edición). Madrid: Arco/Libros.

Bronckart, J. P. (1977). *Théories du langage. Une introduction critique* (4º edición). Liège: Mardaga.

Brown, A. H., & Green, T. D. (2016). *The essentials of instructional design: connecting fundamental principles with process and practice* (3ª edición). New York/London: Routledge. Recuperado a partir de http://books.google.com/books?id=-xBKAAAAYAAJ&pgis=1

Brucart, J. M. (1999). «La gramática en E/LE y la teoría lingüística: coincidencias y discrepancias». *Didáctica del español como lengua extranjera*, 27-46.

Brugman, C., & Lakoff, G. (2006). Radial network Cognitive topology and lexical networks. En D. Geeraerts (Ed.), *Cognitive Linguistics. Basic readings* (pp. 109-141). Berlin: Mouton de Gruyter.

Bruner, J. S. (1977). *The Process of Education. A Landmark in Educational Theory*. Harvard: Harvard University Press. http://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004

Bühler, K. (2011). *Theory of language: the representational function of language* (Traducción). Amsterdam/Philadephia: John Benjamins Publishing Company. http://doi.org/10.1075/z.164

Buyse, K. (2011). Effective language learning in LSP contexts : What most courses should

do but fail to do. *International Journal of Applied Linguistics*, *161*, 31-45.

Buyse, K. (2014). En torno a los pronombres como peor enemigo en la clase de ELE. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, *16*, 71-74.

Bybee, J. (2008). Usage-based grammar and Second Language Acquisition. En P. Robinson & N. C. Ellis (Eds.), *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition* (pp. 216-236). New York: Routledge.

Cabré, M. T., & Lorente, M. (2005). Panorama de los paradigmas en lingüística. En A. Estany (Ed.), *Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía. Vol. Filosofía de las ciencias naturales, sociales y matemáticas* (pp. 433-467). Madrid: Editorial Trotta.

Cabrera, G., Zanazzi, J. L. F., Zanazzi, J. L. F., & Boaglio, L. (2017). Comparación de potencias en pruebas estadísticas de normalidad, con datos escasos, *4*(2), 47-52.

Canale, M. (1983). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. Recuperado 20 de agosto de 2003, a partir de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/canale01.htm

Candea, M. (2008). *Contribution à l'étude des pauses silencieuses et des phénomènes dits «d ' hésitation» en français oral spontané. Etude sur un corpus de récits en classe de français*. Université de la Sorbonne nouvelle - Paris III.

Carel, M., & Ducrot, O. (2009). Mise au point sur la polyphonie. *Langue française*, *164*(4), 33-43. http://doi.org/10.1016/j.douler.2012.06.006

Carlsberg, M., Cazauvieilh, C., Faury, S., & Loyal, D. (2016). *Stats faciles avec R. Guide pratique*. (G. Broc (dir.), Ed.). Louvain-la-Neuve: De Boek Supérieur.

Carlson, G. N. (1980). *Reference to Kinds in English*. New York/London: Garland Publishing, Inc. Recuperado a partir de http://semanticsarchive.net/Archive/jk3NzRlY/carlson.diss.pdf

Cartín Obando, J., Chavarría Román, M. de los Á., & Mata Chacón, A. (2012). La práctica docente basada en la investigación de aula con aplicación del componente virtual como herramientas de mejora del aprendizaje en el Programa. *Innovaciones educativas*, *14*(19), 21-29. Recuperado a partir de http://investiga.uned.ac.cr/revistas/index.php/innovaciones/article/view/645

Cassany, D. (2004). El dictado como tarea comunicativa. *Tabula Rasa*, (2, enero-diciembre), 229-250.

Castañeda Castro, A. (2004). Potencial pedagógico de la Gramática Cognitiva. Pautas para la elaboración de una gramática pedagógica de español/LE. *RedELE*, 1-23.

Castañeda Castro, A. (2006). Perpectiva en las representaciones gramaticales. Aportaciones de la gramática cognitiva a la enseñanza de español LE. *Boletín ASELE*, *34*, 11-28.

Castañeda Castro, A., & Alhmoud, Z. (2014). Gramática cognitiva en descripciones gramaticales para niveles avanzados de ELE. En A. Casteñeda Castro (Ed.), *Enseñanza de gramática avanzada de ELE* (pp. 39-87). Madrid: SGEL S.A.

Castañeda Castro, A., & Alonso Raya, R. (2009). La percepción de la gramática. Aportaciones de la lingüística cognitiva y la pragmática a la enseñanza de español/LE. *MarcoELE*, *8*, 1-33.

Cervantes, I. (2007). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Edelsa.

Chafe, W. (1986). Evidentiality in English conversation and academic writing. En W. Chafe & J. Nichols (Eds.), *Evidentiality: The Linguistic Coding of Epistemology* (pp. 261-272). Norwood (NJ): Ablex.

Chanvril-Ligneel, F., & Le Hay, V. (2014). *Méthodes statistiques pour les sciences sociales*. Paris: Ellipses.

Charaudeau, P. (2001). De l'enseignement d'une grammaire du sens. *Le Français aujourd'hui*, *135*(4), 20-30.

Chaudron, C. (2006). Some reflections on the development of (meta-analytic) synthesis in second language research. En J. M. Norris & L. Ortega (Eds.), *Synthesizing Research on Language Learning and Teaching* (pp. 323-339). Amsterdam/Philadephia: John Benjamins Publishing Company.

Cheng, A. C. (2002). The Effects of Processing Instruction on the Acquisition of «Ser» and «Estar». *Hispania*, *85*(2), 308-323.

Cheng, A. C., Lu, H.-C., & Giannakouros, P. (2008). The uses of Spanish copulas by Chinese-speaking learners in a free writing task. *Bilingualism*, *11*(3), 301-317. http://doi.org/10.1017/S1366728908003532

Chiss, J.-L. (2016). *De la pédagogie du français à la didactique des langues : les disciplines, la linguistique et l'histoire*. Palaiseau: Éditions de l'École polytechnique.

Cifuentes Honrubia, J. L. (1996). *Gramática cognitiva. Fundamentos críticos*. Madrid: Eudema.

Cifuentes Honrubia, J. L. (2012). Atribución y sus límites: atributo, predicativo y complemento de modo. *ELUA. Estudios de lingüística*, *26*, 89-144.

Clements, J. C. (1988). The Semantics and Pragmatics of the Spanish <COPULA

+ADJECTIVE> construction. *Linguistics 26, pp. 779-822.*, *26*(5), 779-822.

Clements, J. C. (2006). Ser-estar in the Predicate Adjective Construction. En J. C. Clements & J. Yoon (Eds.), *Functional Approaches to Spanish Syntax, Lexical Semantics, Discourse and Transitivity* (pp. 161-202). New York: Palgrave Macmillan.

Coll-Florit, M. (2011). Aproximación empírica a los modos de acción del verbo: Un estudio basado en corpus. *Revista signos*, *44*(77), 234-250. http://doi.org/10.4067/S0718-09342011000300003

Collentine, J., & Asención-Delaney, Y. (2010). A Corpus-Based Analysis of the Discourse Functions of Ser/Estar + Adjective in Three Levels of Spanish as FL Learners. *Language Learning*, *60*(2), 409-445. http://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2010.00563.x

Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes - Ministerio de Educación Cultura y Deporte - Anaya.

Corder, S. P. (1967). The significance of learner's errors. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, *5*(4), 161-169. http://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004

Corder, S. P. (1971). Idiosyncratic dialects and error analysis. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, *9*(4), 147-160.

Cordier, F., & Gaonac'h, D. (2004). *Apprentissage et mémoire*. Paris: Nathan.

Cornillie, B. (2007). *Evidentiality and Epistemic Modality in Spanish (Semi-)Auxiliaries. A Cognitive-Functional Approach*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter.

Cornillie, B. (2009). Evidentiality and epistemic modality: On the close relationship between two different categories. *Functions of Language*, *16*(1), 44-62. http://doi.org/10.1075/fol.16.1.04cor

Cornillie, B., & Pietrandrea, P. (2012). Modality at work. Cognitive, interactional and textual functions of modal markers. *Journal of Pragmatics*, *44*(15), 2109-2115. http://doi.org/10.1016/j.pragma.2012.10.004

Coste, D. (1987). *Institution du francais langue étrangère et implications de la linguistique appliquée. Contribution à l'étude des relations entre linguistique et didactique des langues de 1945 a 1975*. Université Paris 8.

Crahay, M. (2010). *Psychologie de l'éducation* (2º edición). Paris: PUF.

Crespo, L. (1946). Los verbos ser y estar explicados por un nativo. *Hispania*, *29*(1), 45-55.

Croft, W., & Cruse, A. (2004). *Cognitive Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press. Recuperado a partir de http://doi.wiley.com/10.1002/wcs.1163

Cruz Piñol, M. (2012). *Lingüística de corpus y enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco/Libros S.L.

Crystal, D. (2008). *A Dictionary of Linguistics and Phonetics* (6ª edición). Malden: Blackwell Publishing Ltd. http://doi.org/10.1002/9781444302776

Cuenca, M. J., & Marín, M. J. (2012). Discourse markers and modality in spoken Catalan: The case of (és) clar. *Journal of Pragmatics*, *44*(15), 2211-2225. http://doi.org/10.1016/j.pragma.2012.09.006

Cuesta Serrano, J. (2007). ¿Es posible simplificar los usos de ser y estar en la enseñanza de ELE? *RedELE*, *10*, 1-8.

Cunnings, I., & Finlayson, I. (2015). Mixed-effects modeling and longitudinal data analysis. En L. Plonsky (Ed.), *Advancing quantitative methods in second language research* (pp. 160-177). New York, London: Routledge, Taylor & Francis Group.

Dabène, L. (1975). L'enseignement de l'espagnol aux francophones (Pour une didactique des langues «voisines»). *Langages*, *9*(39), 51-64.

Dale, R., Dietrich, E., & Chemero, A. (2009). Explanatory pluralism in cognitive science. *Cognitive Science*, *33*(5), 739-742. http://doi.org/10.1111/j.1551-6709.2009.01042.x

Danon-Boileau, L. (1993). Présentation générale. *Faits de langues*, *1*(Mars), 5-8.

Davies, M. (2006). *A Frequency Dictionary of Spanish. Core vocabulary for learners*. New York/London: Routledge. http://doi.org/10.4324/9780203937631

De Cock, B. (2014). *Profiling discourse participants. Forms and functions in spanish conversations and debates*. Amsterdam/Philadephia: John Benjamins Publishing Company.

De Jonge, B. (1993). Pragmatismo y gramaticalización en el cambio lingüístico: ser y estar en expresiones de edad. *Nueva Revista de Filología Hispánica*, *1*, 99-126.

de la Garanderie, A. (2002). *Comprendre les chemins de la connaissance. Une pédagogie du sens*. Lyon: Chronique Sociale.

De Smet, H., & Verstraete, J.-C. (2006). Coming to terms with subjectivity. *Cognitive Linguistics*, *17*(3), 365-392. http://doi.org/10.1094/PD-66-760

Dekeyser, R. (2003). Implicit and explicit learning. En C. J. Doughty & M. H. Long (Eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 313-348). Malden, MA: Blackwell Publishing Ltd.

Dekeyser, R. (2009). Cognitive-Psychological Processes in Second Language Learning. En M. H. Long & C. J. Doughty (Eds.), *The Handbook of Language Teaching* (pp. 119-138). Malden, Oxford: Wiley-Blackwell.

DeLancey, S. (1997). Mirativity: The grammatical marking of unexpected information. *Linguistic Typology*, *1*, 33-52.

Delbecque, N. (1990). Word order as a reflection of alternate conceptual construals in French and Spanish. Similarities and divergences in adjective position. *Cognitive Linguistics*, *1*(4), 349-416.

Delbecque, N. (1998). Ser europeo / estar distintos, y otras explotaciones de le distinción ser / estar de un lado y otro del océano. En N. Delbecque & C. De Paepe (Eds.), *Estudios en honor del profesor Josse De Kock* (pp. 153-175). Leuven: Leuven University Press.

Delbecque, N. (2000). Las cópulas ser y estar: categorización frente a deixis. *Revista española de lingüística aplicada*, *Vol. Extra*, 239-280.

Delbecque, N. (2003). Aproximaciones cognoscitivo-funcionales al español. *Foro hispánico*, *23*(Aproximaciones cognoscitivo-funcionales al español), 7-10.

Delbecque, N., Masschelein, D., & Vanden Bulcke, P. (2012). *El uso de ser y estar*. Mechelen: Plantyn.

Delport, M.-F. (2004). *Deux verbes espagnols : haber et tener. Étude lexico-syntaxique historique et comparative*. Paris: Éditions Hispaniques.

Demonte, V. (1999). El adjetivo: clases y usos. La posicion del adjetivo en el sintagma nominal. En I. Bosque & V. Demonte (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 129-215). Madrid: Espasa-Calpe S.A.

Demonte, V., & Masullo, P. (1999). *La predicación: los complementos predicativos*. En I. Bosque & V. Demonte (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 2461-2523). Madrid: Espasa-Calpe S.A.

Dendale, P., & Van Bogaert, J. (2012). Réflexions sur les critères de définition et les problèmes d'identification des marqueurs évidentiels en français. *Langue française*, *173*(1), 13. http://doi.org/10.3917/lf.173.0013

Depaepe, F., Noens, P., Kelchtermans, G., & Simons, M. (2013). Do teachers have a relationship with their subject? A review of the literature on the teacher-subject relation. *Teoría de la Educación ; Revista Interuniversitaria*, *25*(1), 109-124.

Derivry-Plard, M. (2014). Recherche en didactique des langues : la perspective sociologique et le quantitatif oubliés ? *Recherche et Pratiques Pedagogiques en Langues de Specialite - Cahiers de l'APLIUT*, *33*(2), 52-71.

Desagulier, G. (2017). *Corpus Linguistics and Statistics with R*. Cham: Springer http://doi.org/10.1007/978-3-319-64572-8

Dessus, P. (2000). La planification de séquences d'enseignement, objet de description ou de prescription? *Revue française de pédagogie*, *133*, 101-116. http://doi.org/10.3406/rfp.2000.1024

Dessus, P. (2006). Quelles idées sur l'enseignement nous révèlent les modèles d'Instructional Design ? *Revue suisse des sciences de l'éducation*, *28*(1), 137-157.

Díaz-Negrillo, A., & Thompson, P. (2013). Learner corpora: Looking towards the future. En A. Díaz-Negrillo, N. Ballier, & P. Thompson (Eds.), *Automatic Treatment and Analysis of Learner Corpus Data* (pp. 9-30). Amsterdam/Philadephia: John Benjamins Publishing Company.

Dick, W., Carey, L., & Carey, J. O. (2015). *The systematic design of instruction* (8ª edición). Boston: Pearson. http://doi.org/https://reader.yuzu.com/#/books/9780133599473/

Dirven, R. (2001). English phrasal verbs: Theory and didactic application. En M. Pütz, S. Niemeier, & R. Dirven (Eds.), *Applied Cognitive Linguistics II: Language Pedagogy* (pp. 3-27). Berlin, New York: Mouton de Gruyter.

Dörnyei, Z. (1994). Understanding L2 Motivation: On with the Challenge. *The Modern Language Journal*, *78*(iv), 515-523.

Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics. Quantitative, qualitative, and Mixed Methodologies*. Oxford: Oxford University Press. http://doi.org/10.5054/tj.2010.215611

Dörnyei, Z., & Ryan, S. (2015). *The Psychology of the Language Learner Revisited*. New York, London: Routledge, Taylor & Francis Group http://doi.org/10.1016/j.system.2015.12.007

Dörnyei, Z., & Taguchi, T. (2010). *Questionnaires in Second Language Research. Construction, Administration, and Processing.* (2ª edición). New York: Routledge. http://doi.org/10.1017/S027226310423306X

Doughty, C. J. (2003). Instructed SLA: Constraints, Compensation, and Enhancement. En C. J. Doughty & M. H. Long (Eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 256-310). Oxford: Blackwell Publishing Ltd.

Doughty, C. J., & Long, M. H. (2003). The Scope of Inquiry and Goals of SLA. En C. J. Doughty & M. H. Long (Eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 3-16). Oxford: Blackwell Publishing Ltd.

Dove, G. (2009). Beyond perceptual symbols: a call for representational pluralism. *Cognition*, *110*(3), 412-31. http://doi.org/10.1016/j.cognition.2008.11.016

Dowty, D. R. (1979). *Word meaning and Montague grammar. The semantics of verbs and times in generative semantics and in Montague's PTQ*. Dordrecht: D. Reidel Publishing Company.

Dubois, J., Giacomo, M., Guespin, L., Marcellesi, C., Marcellesi, J.-B., & Mével, J.-P. (2002). *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. Paris: Larousse.

Duffé Montalván, A. (2003). ¿La teoría de Robert Gagné podría servirnos hoy en día para organizar y planificar nuestras acciones didácticas? *Didáctica (Lengua y Literatura)*, *15*, 23-35.

Duffé Montalván, A. (2009). Planificación/improvisación en la enseñanza-aprendizaje del español. *Les cahiers du GERES*, (2), 5-17.

Duffé Montalván, A. (2010). *Theorie et Pratique de l'enseignement-apprentissage de l'espagnol: études de textes de presse à l'université*. Sarrebruck: Éditions universitaires européennes.

Duffé Montalván, A. (2014). Relación entre diferentes discursos textuales y las estrategias didácticas en la enseñanza del ELE. *RedELE*, *26*, 1-25.

Duffé Montalván, A. (2017). Los actos del habla y las fases de enseñanza-aprendizaje en los manuales de ELE y FLE. En A. L. Duffé Montalván (Ed.), *Singularidad y novedad en los estudios sobre los actos de habla* (pp. 171-213). Madrid: Editorial Síntesis, S. A.

Ellis, N. C. (2005). At the interface: Dynamic interactions of explicit and implicit knowledge. *Studies in Second Language Acquisition*, *27*(2), 305-352. http://doi.org/10.1017/S027226310505014X

Ellis, N. C. (2008). Usage-based and form-focused language acquisition. En N. C. Ellis & P. Robinson (Eds.), *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition* (pp. 372-405). New York/London: Routledge.

Ellis, N. C., & Cadierno, T. (2009). Constructing a Second Language. Introduction to the Special Section. *Annual Review of Cognitive Linguistics*, *7*(1), 111-139. http://doi.org/10.1075/arcl.7.05ell

Ellis, N. C., & Wulff, S. (2015). Usage-Based Approaches to SLA. En B. VanPatten & J. Williams (Eds.), *Theories in Second Language Acquisition. An introduction* (pp. 75-93). New York: Routledge.

Ellis, R. (2004). The Definition and Measurement of L2 Explicit Knowledge. *Language Learning*, *54*(2), 227-275. http://doi.org/10.1348/0007099041552323

Ellis, R. (2005). Measuring implicit and explicit knowledge of a second language: A

psychometric study. *Studies in Second Language Acquisition*, *27*(02), 141-172.

Ellis, R. (2009). Implicit and Explicit Learning, Knowledge and Instruction. En R. Ellis, S. Loewen, C. Elder, R. Erlam, J. Philip, & H. Reinders (Eds.), *Implicit and Explicit Knowledge in Second Language Learning, Testing and Teaching* (pp. 3-26). Bristol: Multilingual Matters.

Ellis, R., & Loewen, S. (2007). Confirming the operational definitions of explicit and implicit knowledge in Ellis (2005): Responding to Isemonger. *Studies in Second Language Acquisition*, *29*(1), 119-126. http://doi.org/http://dx.doi.org/10.1017/S0272263107070052

Ellis, R., & Shintani, N. (2014). *Exploring Language Pedagogy through Second Language Acquisition Research*. London, New York: Routledge.

Escandell Vidal, M. V. (2010). Futuro y evidencialidad. *Anuario de Lingüística Hispánica*, *XXVI*, 10-34.

Escandell Vidal, M. V. (2011). La semántica. En M. V. Escandell Vidal, V. Marrero Aguiar, C. Casado Fresnillo, E. Gutierrez Rodríguez, & N. Polo Cano (Eds.), *Invitación a la lingüística* (pp. 207-242). Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.

Escandell Vidal, M. V. (2018). Evidential commitment and feature mismatch in Spanish estar constructions. *Journal of Pragmatics*, *128*(April 2018), 102-115. http://doi.org/10.1016/j.pragma.2017.10.004

Escandell Vidal, M. V., & Leonetti, M. (2002). Coercion and the Stage/Individual dintinction. En J. Gutierrez-Rexach (Ed.), *From Words to Discourse* (pp. 159-179). New York/Amsterdam: Elsevier.

Estaire, S., & Zanón, J. (1990). El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: Principios y desarrollo. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, *2*(7-8), 55-90. http://doi.org/10.1080/02147033.1990.10820942

Evans, V. (2007). *A Glossary of Cognitive Linguistics*. Edinburg: Edinburg University Press Ltd. http://doi.org/10.1075/arcl.6.15cue

Evans, V., & Green, M. (2006). *Cognitive linguistics. An introduction*. Edinburg: Edinburg University Press. http://doi.org/10.1017/CBO9780511803864

Everitt, B. S., & Skrondal, A. (2010). *The Cambridge Dictionary of Statistics* (4º edición). Cambridge: Cambridge University Press.

Falk, J. (1979). *SER y ESTAR con atributos adjetivales. Anotaciones sobre el empleo de la cópula en catalán y en castellano*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.

Falk, J. (2015). Atracción mutua: Estudio sobre los maximadores enteramente, completamente, totalmente y absolutamente en combinación con adjetivos y participios. En G. Engwall & L. Fant (Eds.), *Festival Romanistica. Contribuciones lingüísticas - Contributions linguistiques - Contributi linguistici - Contribuçoes linguísticas.* (Stockholm, pp. 175-197). Stockholm: Stockholm University Press.

Fenneteau, H. (2002). *Enquête : entretien et questionnaire*. Paris: Dunod.

Fernández Jaén, J. (2012). *Semántica cognitiva diacrónica de los verbos de percepción física del español*. Univesidad de Alicante. Recuperado a partir de http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/26481

Fernández Leborans, M. J. (1995). Las construcciones con el verbo ESTAR: aspectos sintácticos y semánticos. *Verba*, 253-284.

Fernández Leborans, M. J. (1999). La predicación. Las oraciones copulativas. En I. Bosque & V. Demonte (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 2357–2460). Madrid: Espasa-Calpe S.A.

Flesch, R. (1950). Measuring the level of abstraction. *Journal of Applied Psychology*, *34*(6), 384-390. http://doi.org/10.1037/h0058980

Fogsgaard, L. (2000). *Esquemas copulativos de SER y ESTAR. Ensayo de semiolingüística*. Bern: Peter Lang.

Fortineau-Brémond, C. (2012). *La corrélation en espagnol contemporain. Morphologie, syntaxe et sémantique*. Rennes: PUR.

Fortis, J.-M. (2010). De l'hypothese de Sapir-Whorf au prototype : sources et genèse de la théorie d'Eleanor Rosch. *Corela*, *8*(2), 1-55.

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2013). *How to design and evaluate research in education* (8ª edición). New York: Mc-Graw Hill Companies. http://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004

Francis, S. (2007). To be or to be : the dilemma of copula choice for beginning-level learners of Spanish. *Porta Linguarum*, *7*, 153-165.

Franco, F., & Steinmetz, D. (1983). Ser y Estar + adjetivo calificativo en español. *Hispania*, *66*(2), 176-184.

Freites Barros, F. (2006). El marcador de discurso Claro: funcionamiento pragmático, metadiscursivo y organizador de la estructura temática. *Verba*, *33*, 261-279.

Freysselinard, É. (2013). *Ser y estar. Dictionnaire d'usage du verbe être en espagnol* ([1990]). Paris: Ophrys.

Fuchs, C. (2008). Linguistique française et cognition. *Congrès Mondial de Linguistique*

Française 2008, 61-72. http://doi.org/10.1051/cmlf08340

Fuchs, C. (2009). La linguistique cognitive existe-t-elle ? *Quaderns de Filologia («New perspectives in Cognitive Linguistics»)*, *14*, 115-133.

Gagné, R. M. (1965). *The conditions of learning*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Gagné, R. M. (1975). *Essentials of learning for instruction*. Hinsdale, Illinois: The Dryden Press.

Gagné, R. M., Briggs, L. J., & Wager, W. W. (1992). *Principles of instructional design* (4ª edición). Philadelphia: Harcourt Brace College Publishers. http://doi.org/10.1002/pfi.4140440211

Gaiser, M. C. (2011). Apuntes sobre teorías lingüísticas, sus postulados gramaticales y su impacto en la enseñanza. *Didáctica. Lengua y Literatura*, *23*(0), 87-114. http://doi.org/10.5209/rev_DIDA.2011.v23.36311

Gaonac'h, D. (1991). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris: Les Éditions Didier.

Garachana Camarero, M. (2015). Teoría de la gramaticalización. Estado de la cuestión. En J. M. García Martín (Ed.), *Actas del IX Congreso Internacional de la Lengua Española (Cádiz, 2012). Vol. 1 / coord. por Teresa Bastardín Candón, Manuel Rivas Zancarrón* (pp. 331-360).

García Márkina, Y. (2013). *Recherches sur l'opposition entre ser et estar en espagnol. Historique de la question et application a l'étude des variations dans leurs emplois en espagnol spontané contemporain au Mexique*. Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3.

Gass, S. M., & Mackey, A. (2011). *Data Elicitation For Second and Foreign Language Research*. New York/London: Routledge.

Geeraerts, D. (2006a). A rough guide to Cognitive Linguistics. En D. Geeraerts (Ed.), *Cognitive Linguistics. Basic readings* (pp. 1-28). Berlin: Mouton de Gruyter.

Geeraerts, D. (2006b). *Cognitive Linguistics: Basic Readings*. (D. Geeraerts, Ed.). Berlin: Mouton de Gruyter.

Geeraerts, D. (2009). Theories of Lexical Semantics. Oxford: Oxford University Press http://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198700302.001.0001

Geeslin, K. L. (2000). A New Approach to the Second Language Acquisition of Copula Choice in Spanish. En R. Leowand & C. Sanz (Eds.), *Spanish Applied Linguistics at the Turn of the Millennium: Papers from the 1999 Conference on the L1 & L2 Acquisition of Spanish and Portuguese* (pp. 50-66). Somerville,MA: Cascadilla Press.

Geeslin, K. L. (2003). A Comparison of Copula Choice: Native Spanish Speakers and Advanced Learners. *Language Learning*, *53*(4), 703-764. http://doi.org/10.1046/j.1467-9922.2003.00240.x

Geeslin, K. L. (2006). Task design, discourse context and variation in second language data elicitation. En C. A. Klee & T. L. Face (Eds.), *Selected Proceedings of the 7th Conference on the Acquisition of Spanish and Portuguese as First and Second Languages* (pp. 74-85). Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project. Recuperado a partir de http://www.lingref.com/cpp/casp/7/paper1276.pdf

Geeslin, K. L. (2014). The acquisition of the copula constrast in second language Spanish. En K. L. Geeslin (Ed.), *The Handbook of Spanish Second Language Acquisition* (pp. 219-234). West Sussex, UK: John Wiley & Sons.

Geeslin, K. L., & Gudmestad, A. (2008). Comparing interview and written elicitation tasks in native and non-native data: Do speakers do what we think they do? En J. Bruhn de Garavito & E. Valenzuela (Eds.), *Selected Proceedings of the 10th Hispanic Linguistics Symposium* (pp. 64-77). Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.

Geeslin, K. L., & Guijarro-Fuentes, P. (2005). The Acquisition of Copula Choice in Instructed Spanish : The Role of Individual Characteristics. En D. Eddington (Ed.), *Selected Proceedings of the 6th Conference on the Acquisition of Spanish and Portuguese as First and Second Languages* (pp. 66-77). Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.

Geeslin, K. L., & Guijarro-Fuentes, P. (2006). A Longitudinal Study of Copula Choice: Following Development in Variable Structures. En N. Sagarra & A. J. Toribio (Eds.), *Selected proceedings of the 9th Hispanic Linguistics Symposium* (pp. 144-156). Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project. Recuperado a partir de http://www.lingref.com/cpp/hls/9/paper1374.pdf

Geeslin, K. L., & Guijarro-Fuentes, P. (2008). Variation in contemporary Spanish: Linguistic predictors of estar in four cases of language contact. *Bilingualism: Language and Cognition*, *11*(3), 365-380. http://doi.org/10.1017/S1366728908003593

Geeslin, K. L., & Yim Long, A. (2015). The development and use of the Spanish copula with adjectives by Korean-speaking learners. En I. Pérez-Jiménez, M. Leonetti, & S. Gumiel-Molina (Eds.), *New Perspectives on the Study of Ser and Estar* (pp. 293-324). Amsterdam/Philadephia: John Benjamins Publishing Company.

Gerboin, P., & Leroy, C. (1993). *Précis de grammaire espagnole*. Paris: Hachette.

Germain, C. (2000). Didactique générale , didactique des langues et linguistique appliquée.

Revue canadienne de linguistique appliquée, *3*(1-2), 23-33. Recuperado a partir de http://ojs.vre.upei.ca/index.php/cjal/article/view/160

Giacobbe, J., & Lucas, M. (1980). Quelques hypothèses sur le rapport langue maternelle-systèmes intermédiaires à propos d'une étude sur l'acquisition des verbes espagnols ser et estar par des adultes francophones. *Encrages*, *8/9*(nro spécial, Acquisition d'une langue étrangère), 25-36.

Giacobbe, J., & Lucas, M. (1982). Métalangue des apprenants et discours spontané : connaissances explicites et implicites dans l'acquisition des verbes espagnols «ser» et «estar». *Encrages*, (nro spécial, Acquisition d'une langue étrangère), 111-127.

Gili Gaya, S. (1980). *Curso superior de sintaxis española* (13ª edición). Barcelona: Bibliograf S.A.

Gilquin, G. (2008). Hesitation markers among EFL learners: Pragmatic deficiency or difference? En J. Romero-Trillo (Ed.), *Pragmatics and Corpus Linguistics: A Mutualistic Entente* (pp. 119-149). Berlin: Mouton de Gruyter.

Glynn, D. (2014). Techniques and tools: Corpus methods and statistics for semantics. En D. Glynn & J. A. Robinson (Eds.), *Corpus Methods for Semantics. Quantitative studies in polysemy and synonymy* (pp. 307-342). Amsterdam/Philadephia: John Benjamins Publishing Company.

Glynn, D., & Robinson, J. (2014). *Corpus methods for semantics. Quantitative studies in polysemy and synonymy*. Amsterdam/Philadephia: John Benjamins Publishing Company.

Goldberg, A. E. (1995). *Constructions: A Construction Grammar Approach to Argument Structure*. Chicago, London: The University of Chicago Press. http://doi.org/10.1016/S0378-2166(97)81937-6

Goldberg, A. E. (2003). Constructions: A new theoretical approach to language. *Trends in Cognitive Sciences*.

Goldberg, A. E. (2006). *Constructions work. The nature of Generalization in Language*. New York: Oxford University Press. http://doi.org/10.1515/COGL.2009.013

Gonzálvez-García, F. (2012). La(s) gramática(s) de construcciones. En I. Ibarretxe-Antuñano & J. Valenzuela (Eds.), *Lingüística cognitiva* (pp. 249-280). Barcelona: Anthropos Editorial.

Gosselin, L. (2010). *Les modalités en français. La validation des représentations*. Amsterdam, New Yorl: Rodopi.

Granger, S. (2002). A Bird's-eye view of learner corpus research. En S. Granger, J. Hung,

& S. Petch-Tyson (Eds.), *Computer Learner Corpora, Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching* (pp. 3-33). Amsterdam/Philadephia: John Benjamins Publishing Company.

Granger, S. (2009). The contribution of learner corpora to second language acquisition and foreign language teaching: A critical evaluation. En K. Aijmer (Ed.), *Corpora and Language Teaching* (pp. 13-32). Amsterdam/Philadephia: John Benjamins.

Granger, S., Gilquin, G., & Meunier, F. (2015). *The Cambridge Handbook of Learner Corpus Research*. (S. Granger, G. Gilquin, & F. Meunier, Eds.). Cambridge: Cambridge University Press.

Gras, P. (2002). Diferencias lingüístico-discursivas en el uso de los marcadores claro y por supuesto. *Interlingüística*, *13*(2), 309-320.

Gras, P. (2010). *Gramática de Construcciones en Interacción. Propuesta de un modelo y aplicación al análisis de estructuras independientes con marcas de subordinación en español*. Universitat de Barcelona.

Gries, S. T. (2014). Frequency tables: Tests, effect sizes, and explorations. En D. Glynn & J. A. Robinso (Eds.), *Corpus Methods for Semantics. Quantitative studies in polysemy and synonymy* (pp. 365-390). Amsterdam/Philadephia: John Benjamins Publishing Company.

Groves, R. M., Fowler (Jr.), F. J., Couper, M. P., Lepkowski, J. M., Singer, E., & Tourangeau, R. (2009). *Survey Methodology*. New Jersey: John Wiley & Sons. Recuperado a partir de http://www.statcan.gc.ca/pub/12-001-x/2017001/article/14836-eng.htm?cmp=cwe-cae

Guichon, N. (2006). *Langues et TICE. Méthodologie de conception multimédia*. Paris: Ophrys.

Guichon, N. (2012). L'apprentissage des langues médiatisé par les technologies (ALMT) – Étude d'un domaine de recherche émergent à travers les publications de la revue Alsic. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, *15*(3). http://doi.org/10.4000/alsic.2539

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

Gumiel-Molina, S., Moreno-Quibén, N., & Pérez-Jiménez, I. (2015a). Comparison classes and the relative/absolute distinction: a degree-based compositional account of the ser/estar alternation in Spanish. *Natural Language & Linguistic Theory*, *33*(3), 955-1001. http://doi.org/10.1007/s11049-015-9284-x

Gumiel-Molina, S., Moreno-Quibén, N., & Pérez-Jiménez, I. (2015b). The inference of temporal persistence and the individual/stage-level distinction. The case of ser and estar in Spanish. En I. Pérez-Jiménez, M. Leonetti, & S. Gumiel-Molina (Eds.), *New Perspectives on the Study of Ser and Estar* (pp. 119-146). Amsterdam/Philadephia: John Benjamins Publishing Company.

Gumiel-Molina, S., & Pérez-Jiménez, I. (2012). Aspectual composition in <ser/estar+adjective> structures: adjectival scalarity and verbal aspect in copular constructions. *Borealis: An International Journal of Hispanic Linguistics*, 33-62. Recuperado a partir de http://dx.doi.org/10.7557/1.1.1.2321

Gumiel Molina, S. (2005). *Los complementos predicativos*. Madrid: Arco/Libros S.L.

Guntermann, G. (1992). An Analysis of Interlanguage Development Over Time : Part II , ser and estar. *Hispania*, *75*(5), 1294-1303.

Halliday, M. A. K. (1989). *Spoken and Written Language* (2º edition). Oxford: Oxford University Press.

Hernández Reinoso, F. L. (2000). Los métodos de enseñanza de lenguas y las teorías de aprendizaje. *Encuentro. Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 141-153.

Hinkel, E. (2005). *Handbook of Research in Second Language Teaching and Language*. (E. Hinkel, Ed.). Mahwah, London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. http://doi.org/10.1017/S0272263106260297

Holtheuer, C. (2011). The distribution of ser and estar with adjectives: A critical survey. *Revista signos*, *44*(75), 33-47. http://doi.org/10.4067/S0718-09342011000100003

Holtheuer, C. (2013). How children use the input to acquire the Spanish copulas Ser and Estar with adjectives. *RLA. Revista de Lingüístca Teórica y Aplicada.*, *51*(2), 29-47.

Horst, M., & Collins, L. (2006). From faible to strong: How does their vocabulary grow. *The Canadian Modern Language Review / La revue canadienne des langues vivantes*, *63*(1), 83-106.

Houssaye, J. (1988). *Le triangle pédagogique*. Berne: Peter Lang.

Hugo Rojas, E. (2011). Las formas de segunda persona singular como estrategias evidenciales. *RLA. Revista de Lingüístca Teórica y Aplicada*, *49*(1), 143-167. http://doi.org/10.4067/S0718-48832011000100007

Hummel, M. (2012). *Polifuncionalidad, polisemia y estrategia retórica. Los signos discursivos con base atributiva entre oralidad y escritura*. Berlin, Boston: De Gruyter.

Ibarretxe-Antuñano, I. (2008). Vision metaphors for the intellect: Are they really cross-linguistic? *Atlantis*, *30*(1), 15-33.

Ibarretxe-Antuñano, I. (2013). La lingüística cognitiva y su lugar en la historia de la lingüística. *RESLA, Revista Española de Lingüística Aplicada*, *26*, 245-266.

Ibarretxe-Antuñano, I., & Valenzuela, J. (2012). *Lingüística Cognitiva*. Barcelona: Anthropos Editorial.

Isaza Echeverri, L., Acevedo Arroyave, E., & Hernández Barajas, F. (2016). Comparación de Pruebas de Normalidad. *XXI Simposio Internacional de Estadisticas 2015*, (Zimmerman 2011), 8-11.

James, C. (2002). La conciencia sobre el lenguaje: orígenes, problemas y orientaciones. En J. M. Cots & L. Nussbaum (Eds.), *Pensar lo dicho. La reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de lenguas* (pp. 19-31). Lleida: Milenio.

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 a la Enseñanza de las Lenguas*, *17*, 7-45.

Kennedy, C., & McNally, L. (2005). Scale structure, degree modification, and the semantics of gradable predicates. *Language*, (81), 345-381.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1999). *L'énonciation : de la subjetivité dans le langage*. Paris: Colin.

Kleiber, G. (1986). Déictiques, embrayeurs, «token-reflexives», symboles indexicaux, etc.: comment les définir? *L'Information Grammaticale*, *30*, 3-22.

Kleiber, G. (1990). *La sémantique du prototype*. Paris: PUF.

Krashen, S. D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford, New York: Pergamon Press.

Kristeva, J. (1967). Bakhtine, le mot, le dialogue et le roman. *Critique*, *XXII*, *239*, 438-465.

Kumaravadivelu, B. (1994). The Postmethod Condition : (E)merging Strategies for Second/Foreign Language Teaching. *TESOL Quarterly*, *28*(1), 27-48. http://doi.org/10.2307/3587197

Kumaravadivelu, B. (2003). Critical Language Pedagogy A postmethod perspective on English language teaching. *World Englishes*, 22(4), 539-550

Lakoff, G. (1973). Hedges: a study in meaning criteria and the logic of fuzzy concepts. *Journal of Philosophical Logic*, *2*(4), 458-508. http://doi.org/10.1007/BF00262952

Langacker, R. W. (1991). *Concept, Image, ans Symbol*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter.

Langacker, R. W. (2000a). Estructura de la cláusula en la gramática cognoscitiva. *Revista española de lingüística aplicada*, *Vol. Extra*, 19-65.

Langacker, R. W. (2000b). *Grammar and conceptualization*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter.

Langacker, R. W. (2006). Subjectification, grammaticization, and conceptual archetypes. En A. Athanasiadou, C. Canakis, & B. Cornillie (Eds.), *Subjectification. Various Paths to Subjectivity* (pp. 17-40). Berlin, New York: Mouton de Gruyter.

Langacker, R. W. (2008). *Cognitive Grammar. A basic introduction*. Oxford: Oxford University Press.

Langacker, R. W. (2013). *Essentials of Cognitive Grammar*. Oxford: Oxford University Press. http://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004

Lapaire, J.-R. (2003). Enseigner la grammaire d'une langue étrangère : lire la culture derrière les formes et les structures. En *Actes du colloque - Les contenus culturels dans l'enseignement scolaire des langues vivantes 4-5 décembre*. Recuperado a partir de http://eduscol.education.fr/cid46292/sommaire.html

Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching* (2º edición). Oxford: Oxford University Press.

Larsen-Freeman, D., & Long, M. H. (1991). *An introduction to second language acquisition research.* London, New York: Routledge, Taylor & Francis Group.

Larson-Hall, J. (2010). *A Guide to Doing Statistics in Second Language Research Using SPSS*. New York, London: Routledge, Taylor & Francis Group. http://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2012.01383.x

Lázaro Mora, F. A. (1999). La derivación apreciativa. En I. Bosque & V. Demonte (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 4645-4682). Madrid: Espasa-Calpe S.A.

Leech, G. (2006). New resources, or just better old ones ? The Holy Grail of representativeness. *Language and Computers*, *59*(1), 133-149.

Leone-Fernandez, B., Molinaro, N., Carreiras, M., & Barber, H. A. (2012). Objects, events and « to be» verbs in Spanish - An ERP study of the syntax-semantics interface. *Brain and Language*, *120*(2). http://doi.org/10.1016/j.bandl.2010.12.006

Leonetti, M. (1994). Ser y Estar: Estado De La Cuestión. *Pliegos de la ínsula Barataria*, *1*(1977), 182-205.

Leonetti, M., Pérez-Jiménez, I., & Gumiel-Molina, S. (2015). Ser and estar. Outstanding questions. En I. Pérez-Jiménez, M. Leonetti, & S. Gumiel-Molina (Eds.), *New*

Perspectives on the Study of Ser and Estar (pp. 1-20). Amsterdam/Philadephia: John Benjamins Publishing Company.

Lescano, A. M. (2009). Ser/estar : une question de mise en scène. En V. Atayan & D. Pirazzini (Eds.), *Actes de la section Argumentation du XXX Congrès des Romanistes Allemands* (pp. 183-198). Berlin: Peter Lang.

Lewandowska-Tomaszczyk, B. (2007). Polysemy, prototypes, and radial categories. En D. Geeraerts & H. Cuyckens (Eds.), *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics* (pp. 139-169). Oxford: Oxford University Press.

Lightbown, P. M., & Spada, N. (2013). How languages are learned. *Oxford Handbooks for Language Teachers*, 249. http://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004

Linck, Jared A., & Cunnings, Ian. (2015). The Utility and Applicaiton of Mixed-Effects Models in Second Language Research. *Language Learning*, *65*(Suppl. 1), 185-207. http://doi.org/10.1111/lang.12117

Linck, J. A., & Cunnings, I. (2015). The Utility and Application of Mixed-Effects Models in Second Language Research. *Language Learning*, *65*(S1), 185-207. http://doi.org/10.1111/lang.12117

Llopis García, R. (2010). La instrucción gramatical en la Adquisición de Segundas Lenguas – revisión de ayer para propuestas de hoy. *RedELE*, (16), 1-15.

Llopis García, R., Real Espinosa, J. M., & Ruiz Campillo, J. P. (2012). *Qué gramática enseñar, qué gramática aprender*. Madrid: Edinumen.

Long, M. H. (1985). A role for instruction in second language acquisition: Task-based language teaching. En K. Hyltenstam & M. Pienemann (Eds.), *Modelling and Assessing Second Language Acquisition* (pp. 77-99). Clevendon: Multilingual Matters.

Long, M. H., & Doughty, C. J. (2009). *The handbook of language teaching*. (M. H. Long & C. J. Doughty, Eds.). Malden, Oxford: Wiley-Blackwell. http://doi.org/10.1002/9781444318159.ch8

López García, Á. (2005). *Gramática cognitiva para profesores de español L2*. Madrid: Arco/Libros S.L.

Lotherington, H. (2004). Bilingual education. En A. Davies & C. Elder (Eds.), *The Handbook of Applied Linguistics* (pp. 695-718). Malden, Oxford: Blackwell Publishing Ltd.

Lou Leaver, B., Rifkin, B., & Shekhtman, B. (2004). Apples and Oranges Are Both Fruit , But They Don ’t Taste the Same : A Response to Wynne Wong and Bill VanPatten.

Foreing Language Annals, *37*(1), 125-132.

Lozano, C., & Mendikoetxea, A. (2010). Interface conditions on postverbal subjects: a corpus study of L2 English. *Bilingualism: Language and Cognition*, *13*(4), 475-497.

Luján, M. (1981). The Spanish Copulas as Aspectual Indicators. *Lingua*, *54*, 165-210.

Lyons, J. (1977). *Semantics. Volume 2*. Cambridge: Cambridge University Press. http://doi.org/10.1017/CBO9781139165693

Lyons, J. (1995). *Linguistic Semantics. An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press. http://doi.org/10.1017/CBO9780511810213

Macaire, D. (2007). Didactique des langues et recherche-action. *Recherches en Didactique des Langues et Cultures : les Cahiers de l'acedle, L'association des chercheurs et enseignants en didactique des langues étrangères*, *4*, 93-119.

Macaire, D. (2011). Recherche-action en didactique des langues et des cultures : changer les pratiques et pratiquer le changement. En M. Molinié (Ed.), *Mobilité, plurilinguisme et migrations internationales - Politiques linguistiques et démarches Portfolio en recherche et en action (Europe – Asie)* (pp. 15-24). Cergy-Pontoise: CRTF.

Macías Barrés, D. (2013). *Faits de langue, problèmes d'acquisition et intervention pédagogique : le cas des temps verbaux, du choix modal et de l'opposition ser/estar en espagnol*. Université Paris Ouest - Nanterre - La Défense.

Mackey, A., & Gass, S. M. (2005). *Second language research: Methodology and design*. Mahwah, London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Maienborn, C. (2005). A discourse-based account of Spanish ser / estar. *Linguistics*, *43*(1), 155-180.

Malaver, I. (2012). «Estamos muy grandes ya». Adjetivos de edad con ser y estar en el español de México y Guatemala. *Lexis*, *XXXVI*(2), 191-225.

Maldonado, R. (2010). Claro: de objeto perceptible a refuerzo pragmático. En M.-J. Rodríguez-Espiñeira (Ed.), *Adjetivos en discurso. Emociones, certezas, posibilidades y evidencias* (pp. 61-107). Santiago de Compostela: Universidade, Servizo de Publicacións e Intercambio Científico.

Manesse, D., Hardy, M., Romian, H., & Dabène, L. (1999). Points de vue sur la recherche-action. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, *20*, 29-41. Recuperado a partir de http://chroniquesitaliennes.univ-paris3.fr/PDF/75-76/Manganaro75.pdf

Marcos Marín, F. (2004). Aportaciones de la lingüística aplicada. En J. Sánchez Lobato &

I. Santos Gargallo (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)* (pp. 25-41). Madrid: SGEL.

Marín, R. (2000). *El componente aspectual de la predicación*. Universitat Autònoma de Barcelona.

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

Martin, F. (2008). Deux types de stage level predicates. *Langages*, *169*(1), 111-128. http://doi.org/10.3917/lang.169.0111

Martín, P. F. (2009). La influencia de las teorías psicolingüísticas en la didáctica de lenguas extranjeras: reflexiones en torno a la enseñzana del español L2. *MarcoELE Revista de Didáctica ELE*, *8*, 1-33.

Martín Zorraquino, M. A., & Portolés, J. (1999). Los marcadores del discurso. En I. Bosque & V. Demonte (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua castellana* (pp. 4051-4213). Madrid: Espasa-Calpe S.A.

Martínez-Gibson, E. A., Rodríguez-Sabater, S., Toris, C. C. M., & Weyers, J. R. (2010). To Be: A Study of Ser and Estar in Second Language Learners of Spanish. *Southern Journal of Linguistics*, *31*(1), 49-74.

Meirieu, P. (2007). *La pédagogie entre le dire et le faire* (3ª edición). Issy-les-Moulineaux: ESF Editeur.

Meirieu, P. (2010). *Outils pour apprendre en groupe. Apprendre en groupe - 2* (8ª edición). Lyon: Chronique Sociale.

Meirieu, P. (2015). *C'est quoi apprendre ? Entretiens avec Émile*. La Tour d'Aigues: Éditions de l'Aube et l'Abbaye du Jouïr.

Mémet, M. (2008). Aspects de la recherche en anglais de spécialité en France. *Cahiers du CIEL*, 13-36.

Miquel López, L., & Ortega Olivares, J. (2014). Actividades orientadas al aprendizaje explícito de recursos gramaticales en niveles avanzados de ELE. En A. Castañeda Castro (Ed.), *Enseñanza de gramática avanzada de ELE* (pp. 89-178). Madrid: SGEL S.A.

Mitchell, R. (2009). Classroom research. En M. H. Long & C. J. Doughty (Eds.), *The handbook of language teaching* (pp. 674-705). Malden, Oxford: Wiley-Blackwell.

Móccero, M. L. (2010). Las preguntas confirmatorias como indicadoras de posicionamiento intersubjetivo. *Estudios Filológicos*, *45*, 67-78.

Morales, M., & Smith, D. J. (2008). Las imágenes mentales en la adquisición de la

gramática de la segunda lengua : el caso de 'ser' y 'estar' en español. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, *2*(3), 1-24.

Morel, M.-A., & Danon-Boileau, L. (1998). *Grammaire de l'intonation. L'exemple du français*. Paris: Ophrys.

Moreno García, C. (2011). *Materiales, estrategias y recursos para la enseñanza del español como 2/L* (1º edición). Madrid: Arco/Libros S.L.

Narcy-Combes, J. P. (2005). *Didactique des langues et TIC : vers une recherche-action responsable*. Paris: Ophrys.

Narcy-Combes, J. P. (2017). Réponse à Marjolijn Verspoor: de la nécessité d'aller au-delà du linguistique. *Recherches en Didactique des Langues et Cultures*, *14*(1), 1-14.

Nassaji, H., & Fotos, S. (2011). *Teaching grammar in second language classrooms. Integrating form-focused instruction in communicative context*. New York/London: Routledge, Taylor & Francis Group.

Navas Ruiz, R. (1963). *Ser y estar: estudio sobre el sistema atributivo del español.* Salamanca: Universidad de Salamanca.

Nebrija, A. (1492). *Gramática castellana*. (J. de Porras, Ed.). Salamanca.

Nesselhauf, N. (2005). *Collocations in a Learner Corpus*. Amsterdam: John Benjamins.

Norris, J. M., & Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning*, *50*(3), 417-528. http://doi.org/10.1111/0023-8333.00136

Nunan, D. (1989). *Designing Taks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nunan, D. (2005). Clasroom research. En E. Hinkel (Ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Language* (pp. 225-240). Mahwah, London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Núñez, F. (2008). Teoría del currículum y didáctica de las lenguas extranjeras. *Revista de Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, (Número 4), 1-30.

Nuyts, J. (2001). *Epistemic modality, language, and conceptualization: a cognitive-pragmatic perspective*. Amsterdam: John Benjamins.

Olbert, H. (2012). The place of exclamatives and miratives in grammar: a functional discourse grammar view. *Linguística*, *8*(1), 76-98.

Ortega, L. (2013). *Understanding Second language acquisition*. London, New York: Routledge, Taylor & Francis Group. http://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004

Páez, R. O. (2004). *Construcción social de la personalidad. La Psicología Educacional en*

el sistema universitario. Córdoba: Anábasis.

Pagès, S. (2017). Analysis of the SER / ESTAR opposition based on the origins and evolution of { st } saliencing : a submorphological and enactive approach. *Signifiances (Signifying)*, *1*(3), 89-100.

Paivio, A. (1986). *Mental representations: a dual-coding approach*. New York Oxford:

Paivio, A. (2014). Intelligence, dual coding theory, and the brain. *Intelligence*, *47*, 141-158. http://doi.org/10.1016/j.intell.2014.09.002

Paradis, C. (2001). Adjectives and boundedness. *Cognitive Linguistics*, *12*(1), 47-65. http://doi.org/10.1515/cogl.12.1.47

Pavón Lucero, M. V. (2007). *Gramática práctica del español*. Madrid: Espasa-Calpe S.A.

Pawlak, M. (2012). *New perspectives on individual differences in Language Learning and teaching*. (M. Pawlak, Ed.). Berlin Heidelberg: Springer-Verlag.

Penadés Martínez, I. (1987). La noción de atributo en la lingüística española. *ELUA. Estudios de lingüística*, (4), 127-137.

Penadés Martínez, I. (1988). *Perspectivas de análisis para el estudio del adjetivo calificativo en español*. Cádiz: Universidad de Cádiz, Servicio de publicaciones.

Pérez-Jiménez, I., Leonetti, M., & Gumiel-Molina, S. (2015). *New perspectives on the study of ser and estar*. (I. Pérez-Jiménez, M. Leonetti, & S. Gumiel-Molina, Eds.). Amsterdam/Philadephia: John Benjamins Publishing Company.

Phakiti, A. (2014). *Experimental research methods in language learning*. London, New York: Bloomsbury.

Philip, J. (2013). Noticing Hypothesis. En *The Routledge Encyplopedia of Second Language Acquisition* (pp. 464-467). London, New York: Routledge.

Pienemann, M. (1998). *Language processing and second language development. Processability theory*. Amsterdam/Philadephia: John Benjamins Publishing Company.

Pienemann, M., & Keßler, J.-U. (2012). Processability theory. En S. M. Gass & A. Mackey (Eds.), *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 228-246). London, New York: Routledge, Taylor & Francis Group.

Plungian, V. (2001). The place of evidentiality within the universal grammatical space. *Journal of Pragmatics*, *33*(3), 349-357. http://doi.org/10.1016/S0378-2166(00)00006-0

Ponce Romero, X. T. (2008). *La Adquisición Temprana de los Verbos Ser y Estar en Español*. Universidad Nacional Autónoma de México.

Porroche Ballesteros, M. (1988). *Ser, estar y verbos de cambio*. Madrid: Arco/Libros.

Porte, G. K. (2010). *Appraising research in second language learning: a practical approach to critical analysis of quantitative research* (2ª edición). Amsterdam/Philadephia: John Benjamins Publishing Company. http://doi.org/10.1075/lllt.28

Poteaux, N. (2015). L'émergence du secteur LANSAD: évolution et circonvolutions. *Recherche et Pratiques Pedagogiques en Langues de Specialite - Cahiers de l'APLIUT*, *34*(1), 27-45.

Pottier, B. (1968). *Lingüística moderna y filología hispánica*. Madrid: Gredos.

Pottier, B. (1992). La variación lingüística y el español de América. *Revista de Filología Española*, *72*(3), 283-295.

Pottier, B., Darbord, B., & Charaudeau, P. (2005). *Grammaire explicative de l'espagnol* (3ª edición). Paris: Armand Colin.

Pujol Berché, M. (1998). Didactique des langues étrangères: de quoi parle-t-on quand on parle de grammaire ? *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, *36*(31-48).

Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: Clé International.

Puren, C. (1996). El enfoque comunicativo en la perspectiva de la evolución histórica de la didáctica de lenguas extranjeras. *Logoi, Revista de lenguas (revista de la AAPLE, Asociación Asturiana de Profesores de Lenguas Extranjeras)*. Oviedo: AAPLE.

Puren, C. (2001). Représentations de l'enseignement/ apprentissage de la grammaire en didactique des langues. *Ela. Études de linguistique appliquée*, *122*(2), 135-141.

Puren, C. (2004). Del enfoque por tareas a la perspectiva coaccional. *Lingua Portarum*, (1), 31-36. Recuperado a partir de http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero1/puren.pdf

Puren, C. (2006a). De l'approche communicative à la perspective actionnelle. *Le Français Dans le Monde*. Paris: FIPF-Clé international.

Puren, C. (2006b). La perspective actionnelle. Vers une nouvelle cohérence didactique. *Le français dans le monde*. Paris: FIPF-Clé international.

Puren, C. (2008). *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essais sur l'éclectisme* ([1994]). Paris: Crédif-Didier. Recuperado a partir de http://www.aplv-languesmodernes.org/~ilash/IMG/pdf/PUREN_Essai_eclectisme.pdf

Puren, C. (2013). La perspective actionnelle, dernière mode officielle avant la prochaine ? Recuperado a partir de http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article4814

Pustejovsky, J. (1995). *The Generative Lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press.

RAE. (1931). *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.

RAE, & ASELE. (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.

Rastier, F. (1993). La sémantique cognitive. Éléments d'histoire et d'épistémologie. En *Histoire de la Sémantique, Histoire Épistémologie Langage,* Tomo 15, fascículo 1 (pp. 153-187).

Raynal, F., & Rieunier, A. (2012). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés. Apprentissage, formation, psychologie cognitive* (9º edición). Paris: ESF Editeur.

Regueiro Rodriguez, M. L. (2008). Algunas reflexiones sobre ser y estar copulativos en la gramática española. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, *2*(3).

Regueiro Rodriguez, M. L. (2016). *Unidades, estrategias y técnicas didácticas en ELE*. Madrid: Arco/Libros S.L.

Reiser, R. A. (2001). A history of instructional design and technology: Part I: A history of instructional media. *Educational Technology Research and Development*, *49*(1), 53-64. http://doi.org/10.1007/BF02504506

Restrepo Gómez, B. (2009). Investigación de aula: formas y actores. *Educación y Pedagogía*, *21*(53), 103-112. Recuperado a partir de http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3075322

Restrepo, L. (2003). *La multitud errante*. Barcelona: Editorial Anagrama S.A.

Reuter, Y. (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. (Y. Reuter, Ed.) (3º edición). Bruxelles: De Boek Supérieur.

Riazi, A. M., & Candlin, C. N. (2014). Mixed-methods research in language teaching and learning: Opportunities, issues and challenges. *Language Teaching*, *47*(2), 135-173.

Richard, É. (2004). La répétition : syntaxe et interprétation. *L'information grammaticale*, (100), 53-54.

Richards, J. C., & Schmidt, R. W. (2010). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics* (4º edición). Harlow: Pearson Education Limited.

Riegel, M., Pellat, J.-C., & Rioul, R. (2009). *Grammaire méthodique du français* (4ª edición). Paris: Presses Universitaires de France.

Rieunier, A. (2001). *Préparer un cours. Tome 2 - Les stratégies pédagogiques efficaces*. Paris: ESF Editeur.

Roby, D. B. (2007). *Aspect and the Categorization of States : The Case of ser and estar in Spanish*. University of Texas.

Roby, D. B. (2009). *Aspect and Categorization of States : The Case of ser and estar in Spanish*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Rodríguez Espiñeira, M. J. (2000). Percepción directa e indirecta en español. Diferencias semánticas y formales. *Verba*, *27*, 33-85.

Romo Simón, F. (2015). La imagen metalingüística de ser y estar. *Revista Española de Lingüística Aplicada/Spanish Journal of Applied Linguistics*, *28*(1), 234-257. http://doi.org/10.1075/resla.28.1.11rom

Romo Simón, F. (2016). La imagen metalingüística como imagen pedagógica en E / LE. *RedELE*, *28*, 1-28.

Rosch, E. (1973). Natural categories. *Cognitive Psychology*, *4*(3), 328-350. http://doi.org/10.1016/0010-0285(73)90017-0

Rosch, E., & Mervis, C. (1975). Family resemblances: Studies in the internal structure of categories. *Cognitive Psychology*, *7*(4), 573-605. http://doi.org/10.1016/0010-0285(75)90024-9

Rotgé, W. (2014). Pourquoi la grammaire ? Pourquoi la grammaire anglaise à un public LANSAD ? *Cahiers de l'Apliut*, *XXXIII*(3), 15-34.

Ruiz Campillo, J. P. (2007). Entrevista a José Plácido Ruiz Campillo: Gramática cognitiva y ELE. *MarcoELE*, (5), 1-17.

Ruiz Campillo, J. P. (2014). La lógica del espacio. Un mapa operativo del sistema verbal en español. *Journal of Spanish Language Teaching*, *1*(1), 62-85. http://doi.org/10.1080/23247797.2014.898518

Ryan, J. M., & Lafford, B. A. (1992). Acquisition of Lexical Meaning in a Study Abroad Environment: Ser et Estar and the Granada Experience. *Hispania*, *75*(3), 714-722.

Salaberri, M. S. (2002). El discurso de los docentes en el aula como mediador de la reflexión sobre la lengua. En J. M. Cots & L. Nussbaum (Eds.), *Pensar lo dicho. La reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de lenguas* (pp. 71-86). Lleida: Milenio.

Sánchez Alonso, S., & Piñango, M. M. (2016). *Copula Distinction and Constrained Variability of Copula Use in Iberian and Mexican Spanish* (Vol. 1).

Santos Gargallo, I. (1999). *Lingüística aplicada a la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco/Libros.

Saussure, F. de. (1945). *Curso de lingüística general*. (A. Alonso, Trad.) (24ª edición). Buenos Aires: Editorial Losada.

Schellekens, G. A. C., Verlegh, P. W. J., & Smidts, A. (2010). Language Abstraction in

Word of Mouth. *Journal of Consumer Research*, *37*, 207-223. http://doi.org/10.1086/651240

Schmidely, J. (1986). La valeur existentielle de SER. En *Les cahiers du CRIAR. Actes du Colloque de linguistique hispanique (Rouen, 1-2 février 1985)* (pp. 69-80). Rouen: Publications de l'Université de Rouen.

Schmidely, J. (1995). Ser es estar. *Lingüística Española Actual*, *XVII*(1), 69-75.

Schmitt, C., & Miller, K. (2007). Making discourse-dependent decisions: The case of the copulas ser and estar in Spanish. *Lingua*, *117*(11), 1907-1929. http://doi.org/10.1016/j.lingua.2006.11.007

Schunk, D. H. (2012). *Learning theories. An educational perspective* (6ª edición). Boston: Pearson Education. http://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004

Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, *10*(3), 209-231.

Semin, G. R., & Fiedler, K. (1988). The cognitive functions of linguistic categories in describing persons: Social cognition and language. *Journal of Personality and Social Psychology*, *54*(4), 558-568. http://doi.org/10.1037/0022-3514.54.4.558

Seoane, J. (2014). ¿Modelos mixtos (lineales)? Una introducción para el usuario temeroso. *Etologuía*, *24*(2014), 15-37. Recuperado a partir de http://www.uam.es/personal_pdi/ciencias/jspinill/CFCUAM2014/Etologuia_2014_24_15_37_modelos_mixtos_una_guia_para_el_usuario_temeroso.pdf

Serrano, M. J. (2013). El pronombre tú como recurso objetivador en español: variación textual y discursiva. *Borealis: An International Journal of Hispanic Linguistics*, *2*(1), 179-197. Recuperado a partir de http://dx.doi.org/10.7557/1.2.1.2519

Silva-Corvalán, C. (1986). Bilingualism and Language Change : The Extension of Estar in Los Angeles Spanish. *Language*, *62*(3), 587-608.

Silvagni, F. (2013). *¿Ser o estar? Un modelo didáctico*. Madrid: Arco/Libros.

Spada, N., & Tomita, Y. (2010). Interactions Between Type of Instruction and Type of Language Feature: A Meta-Analysis. *Language Learning*, *60*(2), 263-308. http://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2010.00562.x

Speelman, D., Heylen, K., & Geeraerts, D. (2018). *Mixed-Effects Regression Models in Linguistics*. (D. Speelman, K. Heylen, & D. Geeraerts, Eds.). Cham: Springer.

Sperber, D., & Wilson, D. (1986). Façons de parler. *Cahiers de Linguistique Française*, *7*, 9-26. http://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004

Stern, H. H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford

University Press.

Susman, G. I., & Evered, R. D. (1978). An Assessment of the Scientific Merits of Action Research. *Administrative Science Quarterly*, *23*(4), 582-603. http://doi.org/10.2307/2392581

Swiggers, P. (1993). Iconicité : un coup d'œil historiographique et méthodologique. *Faits de langues*, *1*(1), 21-28.

Talmy, L. (2007). Attention phenomena. En D. Geeraerts & H. Cuyckens (Eds.), *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics* (pp. 264-293). Oxford: Oxford University Press.

Tardif, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal: Les Éditions Logiques.

Teubert, W. (2009). La linguistique de corpus: une alternative. *Semen. Revue de sémio-linguistique des textes et discours*, *27*, 1-29.

Toledo, A., & Sassoon, G. (2011). Absolute vs. relative adjectives—variance within vs. between individuals. *Semantics and Linguistics Theory (SALT)*, (21), 135-154.

Tomasello, M. (2003). *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition.* Cambridge, Massachussets, London: Harvard University Press. http://doi.org/10.1097/01.chi.0000135676.06664.40

Tourangeau, R., Rips, L. J., & Rasinski, K. (2000). *The Psychology of Survey Response*. Cambridge: Cambridge University Press. http://doi.org/10.1198/jasa.2002.s454

Tournadre, N. (1996). Comparaison des systèmes médiatifs de quatre dialectes tibétains (tibétain central, ladakhi, dzongkha et amdo). In: Z. Guentch6va, ed., L'énonciation médiatisée, 195-213. Paris: Peeters. En Z. Guentchéva (Ed.), *L'énonciation médiatisée* (pp. 195-213). Paris: Peeters.

Traugott, E. C., & Trousdale, G. (2013). *Constructionalization and constructional changes*. Oxford: Oxford University Press. http://doi.org/10.1093/acprof

Triola, M. F. (2009). *Estadistica*. (L. E. Pineda Ayala, Trad.) (10ª edición). Naucalpán de Juárez: Pearson.

Tyler, A. (2010). Usage-Based Approaches to Language and Their Applications to Second Language Learning. *Annual Review of Applied Linguistics*, *30*, 270-291. http://doi.org/10.1017/S0267190510000140

Valdez, C. (en prensa). Niveau d'abstraction et structure discursive: deux dimensions de la distinction ser/estar claro. *Les cahiers du CERLICO*.

Valdez, C. (2017). Evidencialidad en la atribución copulativa: el caso de ser/estar claro.

Signo y Seña, *31* (1er. sem.), 105-125.

Valenzuela, J., Ibarretxe-Antuñano, I., & Hilferty, J. (2012). Semántica cognitiva. En I. Ibarretxe-Antuñano & J. Valenzuela (Eds.), *Lingüística cognitiva* (pp. 41-68). Barcelona: Anthropos Editorial.

Valette, M. (2006). *Linguistiques énonciatives et cognitives françaises. Gustave Guillaume, Bernard Pottier, Maurice Toussaint, Antoine Culioli*. Paris: Honoré Champion.

Van den Branden, K. (2006). Introduction: Task-based language teaching in a nutshell. En K. Van den Branden (Ed.), *Task-Based Language Education. From theory to practice* (pp. 1-16). Cambridge: Cambridge University Press.

Van Gorp, L. (2014). *El porqué de la docena de verbos pseudo-copulativos de cambio en español. Hacia una aclaración cognitiva y funcional*. Katholieke Universiteit Leuven.

Van Lier, L. (2002). La relación entre concienciación, interacción y aprendizaje de lenguas. En J. M. Cots & L. Nussbaum (Eds.), *Pensar lo dicho. La reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de lenguas* (pp. 33-54). Lleida: Milenio.

Vaño-Cerdá, A. (1982). *Ser y estar + adjetivos. Un estudio sincrónico y diacrónico*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Vanpatten, B. (2017). Situating instructed language acquisition: facts about second language acquisition. *Instructed second language acquisition*, *1*(1), 45-60. http://doi.org/10.1558/isla.33315

VanPatten, B. (1985). The Acquisition of ser and estar by Adult Learners of Spanish: A Preliminary Investigation of Transitional Stages of Competence. *Hispania*, *68*(2), 399-406.

VanPatten, B. (1987). Classroom Learners' Aquisition of Ser and Estar: Accounting for Developmental Patterns. En B. VanPatten, T. R. Dvorak, & J. F. Lee (Eds.), *Foreing Language Learning: A Research Perspective* (pp. 19-32). Cambridge: Newbury House.

VanPatten, B. (1996). *Input processing and grammar instruction. Theory and research*. Norwood: Ablex Publishing Corporation.

VanPatten, B. (2010). Some Verbs Are More Perfect than Others : Why Learners Have Difficulty with ser and estar and What It Means for Instruction. *Hispania*, *93*(1), 29-38.

VanPatten, B., & Benati, A. (2010). *Key terms in second language acquisition*. London, New York: Continuum.

VanPatten, B., & Williams, J. (2015). Introduction: the nature of theorie. En B. VanPatten & J. Williams (Eds.), *Theories in Second Language Acquisition* (2ª edición, pp. 1-16). New York, London: Routledge, Taylor & Francis Group.

Vega y Vega, J. J. (2006). Être , ser y estar : Lingüística y ménage à trois. En M. Bruña (Ed.), *Le cultura del otro: español en Francia, francés en España* (pp. 948-966). Sevilla: APFUE,SHF, Departamente de Filología Francesa de la Universidad de Sevilla.

Vendler, Z. (1957). Verbs and Times. *The Philosophical Review*, *66*(2), 143-160.

Verhagen, A. (2007). Construal and perspectivization. En D. Geeraerts & H. Cuyckens (Eds.), *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics* (pp. 48-81). Oxford: Oxford University Press.

Véronique, D. (2005). Les interrelations entre la recherche sur l'acquisition du français langue étrangère et la didactique du français langue étrangère. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, (23), 9-41. Recuperado a partir de http://aile.revues.org/1707?gathStatIcon=true%5Cnhttp://aile.revues.org/pdf/1707

Véronique, D. (2010). La recherche sur l'acquisition des langues étrangères : entre le nomologique et l'actionnel. *Le français dans le monde*, 76-134.

Véronique, D. (2017). La grammaire en français langue étrangère : questions d'acquisition et d'intervention. *Lidil. Revue de linguistique et didactique des langues*, *56*, 1-18. Recuperado a partir de http://lidil.revues.org/4734

Verveckken, K. (2012). Towards a constructional account of high and low frequency binominal quantifiers in Spanish. *Cognitive Linguistics*, *23*(2), 421-478. http://doi.org/10.1515/cog-2012-0013

Vez, J. M. (2011). La investigación en didáctica de las lenguas extranjeras. *Educatio Siglo XXI*, *29*(1), 81-108.

Vion, R. (2004). Modalités, modalisations et discours représentés. *Langages*, *156*(4), 96-110. http://doi.org/10.3406/lgge.2004.966

Vygotski, L. (1997). *Pensée et langage* (3ª edición). Paris: La Dispute.

Wachtmeister Bermúdez, F. (2005). *Evidencialidad: La codificación lingüística del punto de vista*. Stockholms Universitet.

Wachtmeister Bermúdez, F. (2008). Había sido o no había sido, he ahí la cuestión: Pluscuamperfecto y evidencialidad en castellano. *Studia Neophilologica*, *80*(2), 203-222. http://doi.org/10.1080/00393270802528889

Wajnryb, R. (1990). *Grammar dictation*. Oxford: Oxford University Press.

Willems, D., & Defrancq, B. (2000). L'attribut de l'objet et les verbes de perception. *Langue française*, *127* (La predication seconde), 6-20.

Willett, T. (1988). A Cross-Linguistic Survey of the Grammaticization of Evidentiality. *Studies in Language*, *12*(1), 51-97.

Witten, C., & Ragone, A. (2002). Ser y estar : aspecto semántico en el pretérito e imperfecto. *Lexis*, *XXVI*(2), 543-557.

Wong, W., & VanPatten, B. (2003). The Evidence is IN: Drills are OUT. *Foreign Language Annals*, *36*(3), 403-423. Recuperado a partir de http://dx.doi.org/10.1111/j.1944-9720.2003.tb02123.x

Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *17*(2), 89-100.

Woolsey, D. (2006). Controlling Contexts and Clarifying Intent : Instrument Design and the Study of the SLA of Estar with Adjectives. En C. A. Klee & T. L. Face (Eds.), *Selected Proceedings of the 7th Conference on the Acquisition of Spanish and Portuguese as First and Second Languages* (pp. 86-99). Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.

Woolsey, D. (2008). From theory to research: Contextual predictors of "estar + adjective" and the study of the SLA of Spanish copula choice. *Bilingualism: Language and Cognition*, *11*(03), 277-295. http://doi.org/10.1017/S1366728908003519

Yao, B., Belin, P., & Scheepers, C. (2011). Silent reading of direct versus indirect speech activates voice-selective areas in the auditory cortex. *Journal of Cognitive Neuroscience*, *23*(10), 3146-3152.

Yao, B., & Scheepers, C. (2011). Contextual modulation of reading rate for direct versus indirect speech quotations. *Cognition*, *121*(3), 447-453.

Yao, K. (2016). La variabilidad de ser y estar (esp .) frente a la ambivalencia de être (fr .): valores y modelos didácticos. *E-scripta Romanica*, *3*, 75-95.

Zalio, D. (2013). *Étude synchronique contrastive des descendants romans d' ESSE et de STARE : les signifiants italiens essere et stare à la lumière des signifiants espagnols ser et estar*. Paris Sorbonne.

Zanón, J. (2007). Psicolingüística y didáctica de las lenguas: Una aproximación histórica y conceptual. *MarcoELE Revista de Didáctica ELE*, *5*, 1-30. Recuperado a partir de http://marcoele.com/descargas/5/zanon-psicolinguistica.pdf

Zhang, R. (2015). Measuring University-Level L2 Learners' Implicit and Explicit Linguistic Knowledge. *Studies in Second Language Acquisition*, *37*(03), 457-486.

http://doi.org/10.1017/S0272263114000370

Zwaan, R. A. (2014). Embodiment and language comprehension: reframing the discussion. *Trends in Cognitive Sciences*, *18*(5), 229-234. http://doi.org/10.1016/j.tics.2014.02.008

ÍNDICES

Figuras

Figura 1. Modelo componencial del conocimiento lingüístico (adaptado de Croft & Cruse, 2004, p. 227) 64
Figura 2. Estructura simbólica de una construcción (adaptado de Croft & Cruse, 2004, p. 258) 64
Figura 3. Continuo entre los verbos copulativos y predicativos (Cifuentes Honrubia, 2012, p. 94) 75
Figura 4. Enfoques gramaticales para la descripción de *ser* y *estar* 107
Figura 5. Relación entre integración y abstracción 117
Figura 6. Tipos de evidencia (adaptado de Willett, 1988, p. 57) 138
Figura 7. Dominio de la evidencialidad (Wachtmeister Bermúdez, 2005, p. 11) 139
Figura 8. Distribución de las construcciones *ser claro (que)* y *estar claro (que)* 233
Figura 9. Actos de habla en los que interviene *être* (Vega y Vega, 2006, p. 957) 331
Figura 10. Fases de la experiencia 353
Figura 11. Distribución de los participantes de la experiencia 361

Valdez, Cristian. Las cópulas ser y estar a la luz de enfoques lingüísticos recientes y de la investigación en la enseñanza de segundas lenguas - 2018

Gráficos

Gráfico 1. Diagrama de caja y bigotes con los resultados del test de nivel por grupo..... 405
Gráfico 2. Gráfico cuantil-cuantil con los resultados del test de nivel por grupo de aprendientes..... 407
Gráfico 3. Resultados de la primera parte del pretest (comparación intergrupal)..... 412
Gráfico 4. Resultados de la primera parte de los tests (grupo de control) 414
Gráfico 5. Resultados de la primera parte de los tests (grupo aspectual)..... 417
Gráfico 6. Resultados de la primera parte de los tests (grupo cognitivo) 419
Gráfico 7. Resultados de la tercera parte del test (comparación intergrupal) 422
Gráfico 8. Resultados de la tercera parte de los tests (postest inmediato) 424
Gráfico 9. Resultados de la tercera parte de los tests (postest diferido 1)..... 426
Gráfico 10. Resultados de la tercera parte de los tests (postest diferido 2)..... 427
Gráfico 11. Porcentaje de selección de la respuesta de tipo *tradicional* (comparación intergrupal)..... 430
Gráfico 12. Porcentaje de selección de la respuesta de tipo *aspectual* (comparación intergrupal)..... 431
Gráfico 13. Porcentaje de selección de la respuesta de tipo *cognitivo* (comparación intergrupal)..... 432
Gráfico 14. Resultados de la segunda parte de los tests (comparación intergrupal)..... 437
Gráfico 15. Gráfico cuantil-cuantil con los resultados de la segunda parte de los tests ... 438
Gráfico 16. Resultados de la cuarta parte de los tests (comparación intergrupal) 444
Gráfico 17. Gráfico cuantil-cuantil con los resultados de la cuarta parte de los tests..... 445

Imágenes

Imagen 1. Actividad de la primera parte del test 372
Imagen 2. Actividad de la segunda parte del test 374
Imagen 3. Actividad de la segunda parte del test (bis) 375
Imagen 4. Actividad de la tercera parte del test 376
Imagen 5. Actividad de la cuarta parte del test 377
Imagen 6. Didactización de la oposición con enfoque aspectual (Silvagni, 2013, p. 69) . 394
Imagen 7. Didactización de la oposición con enfoque cognitivo 395

Tablas

Tabla 1. Posibilidades combinatorias de *estar*, según Marín (2004, p. 22) 84
Tabla 2. Distribución de *ser* y *estar*, según Marín (2004, p. 36) 86
Tabla 3. Diferencias entre *ser* y *estar* según Pottier et al. (2005, pp. 259-260). 100
Tabla 4. Dimensiones distintivas de las dos relaciones atributivas (Delbecque, 2000, p. 241) 105
Tabla 5. Ocurrencias registradas en el CREA (subcorpus oral) 113
Tabla 6. Distribución de las ocurrencias por país 152
Tabla 7. Distribución de las ocurrencias según la naturaleza de los textos 153
Tabla 8. Distribución de las ocurrencias escritas del CORPES XXI 154
Tabla 9. Distribución de las ocurrencias por país y por tipo semántico de sujeto 168
Tabla 10. Distribución de las ocurrencias según el tipo semántico de sujeto 169
Tabla 11. Distribución de las ocurrencias según el perfil morfosintáctico 169

Tabla 12. Distribución de los sujetos nominales según el tipo semántico 170
Tabla 13. Recapitulación de las características de las ocurrencias con sujeto nominal.... 186
Tabla 14. Distribución de los diferentes tipos de sujetos con perfil proposicional..... 189
Tabla 15. Distribución de las ocurrencias según el tiempo verbal de la cópula..... 191
Tabla 16. Distribución de las ocurrencias según la presencia de modificadores de *claro* 191
Tabla 17. Distribución de las ocurrencias con sujeto proposicional según el grado de abstracción del contexto 194
Tabla 18. Distribución de las ocurrencias según el grado de abstracción del contexto (base de datos completa)..... 194
Tabla 19. Distribución de las ocurrencias según el tipo de contexto de abstracción baja. 196
Tabla 20. Ocurrencias suplementarias de *claro* por contexto analizado..... 236
Tabla 21. Distribución de las repeticiones según la función de *claro*..... 237
Tabla 22. Operacionalización de la dicotomía explícito/implícito (adaptado de R. Ellis, 2005, p. 152)..... 265
Tabla 23. Tipos de capacidades..... 278
Tabla 24. Procesos de aprendizaje e influencia de los eventos externos (adaptado de Gagné, 1975, p. 45) 296
Tabla 25. Comparación de la terminología sobre las etapas de la enseñanza/aprendizaje 297
Tabla 26. Categorización semántica de los adjetivos..... 369
Tabla 27. Planificación de la sesión nº 1..... 388
Tabla 28. Planificación de la sesión nº 2..... 391
Tabla 29. Resultados del test de nivel por grupo 404
Tabla 30. Pruebas de normalidad de los resultados del test de nivel 408
Tabla 31. Resultados del ANOVA de un factor con los resultados del test de nivel..... 409
Tabla 32. Test de Turkey con los resultados del test de nivel..... 410
Tabla 33. Resultados de la primera parte del pretest (comparación intergrupal)..... 412
Tabla 34. Resultados de la primera parte de los tests (grupo de control)..... 414
Tabla 35. Resultados de la primera parte de los tests (grupo aspectual)..... 416
Tabla 36. Resultados de la primera parte de los tests (grupo cognitivo)..... 418
Tabla 37. Resultados de la tercera parte del pretest (comparación intergrupal) 421
Tabla 38. Resultados de la tercera parte de los tests (postest inmediato) 423
Tabla 39. Resultados de la tercera parte de los tests (postest diferido 1)..... 425
Tabla 40. Resultados de la tercera parte de los tests (postest diferido 2)..... 427
Tabla 41. Resultados de la segunda parte de los tests (comparación intergrupal) 437

Tabla 42. Resultados del test de Kruskal-Wallis con los datos de la segunda actividad... 439
Tabla 43. Resultados de la cuarta parte de los tests (comparación intergrupal)..... 444

Valdez, Cristian. Las cópulas ser y estar a la luz de enfoques lingüísticos recientes y de la investigación en la enseñanza de segundas lenguas - 2018

ANEXOS

Anexo nº 1. Test de nivel

Épreuve de compréhension écrite

Nom et prénom :

Nro. d'étudiant : **Groupe :**

L'objectif général de cet exercice est de déterminer votre degré de connaissance de l'espagnol et non pas de vous pénaliser.

Cette épreuve comporte 5 tâches. Vous devrez répondre à 30 questions dans un maximum de 70 minutes.

Valdez, Cristian. Las cópulas ser y estar a la luz de enfoques lingüísticos recientes y de la investigación en la enseñanza de segundas lenguas - 2018

Tâche 1

Vous allez lire 6 textes dans lesquels certaines personnes parlent de leurs préférences en matière de cinéma et 10 résumés de films. Reliez les personnes (1-6) aux résumés (A-J). IL Y A TROIS RÉSUMÉS QUE VOUS NE DEVEZ PAS UTILISER.

	PERSONA	TEXTO
0.	AURORA	I
1.	INMA	
2.	ÓSCAR	
3.	INÉS	

	PERSONA	TEXTO
4.	JAVIER	
5.	EVA	
6.	RAMÓN	

0. AURORA	Quiero llevar a mis hijos de 5 y 6 años al cine. Una de dibujos animados estaría bien para pasar la tarde.
1. INMA	Me encantaría ver una de esas películas en las que no paras de llorar.
2. ÓSCAR	Me fascinan las películas de miedo que te mantienen con los ojos fijos en la pantalla hasta el final.

3. INÉS	Me apetece ver un documental relacionado con la naturaleza o que trate de la realidad de otros pueblos.
4. JAVIER	Tengo ganas de ver una película que me haga reír. Me apetece pasarlo bien. Y si es en español, mejor.
5. EVA	Quiero practicar inglés. Además, no me gustan las películas dobladas. Con el doblaje se pierde gran parte de la interpretación de los actores.
6. RAMÓN	A mí me gustan las películas de ciencia ficción. Me basta con que sean emocionantes y estén bien hechas.

A	**El diario de Noah** En una residencia de ancianos, un hombre lee a una mujer una historia escrita en su viejo cuaderno de notas. Es la historia de Noah y Rob, dos jóvenes adolescentes que, a pesar de vivir en dos ambientes sociales muy diferentes, se enamoraron profundamente. Se echa de menos un toque de humor en este drama romántico y existencial.
B	**Remando al Sur** Por fin llega a la cartelera esta película peruana que cuenta la historia de un hombre que se traslada al campo tras vivir numerosos fracasos. El director aprovecha el argumento para despertar en el espectador un sentimiento de protección a la naturaleza.
C	**Yaguas** Ricardo Martín ha logrado filmar bellísimas imágenes sobre la realidad cotidiana de una tribu del Amazonas. La cinta reflexiona sobre la vida del ser humano, sus temores, y su relación con los demás y con el medio ambiente.
D	**Virus** Basada en la novela de Carl Smith, *Virus* narra la historia de una científica alemana que lucha contra un virus letal que se trasmite por el aire. Una película con un final decepcionante a pesar de su extraordinario reparto.
E	**El visitante** Los amantes del cine de terror están de enhorabuena gracias al estreno de esta película en la que los efectos especiales tienen un papel protagonista. Aunque su argumento, con historia de amor incluida, no es muy novedoso, el director logra crear un clima de misterio y suspense que, sin duda, conseguirá inquietar al público.
F	**El viaje de Arturo** Esta comedia cuenta la historia de Arturo, un periodista que, al perder su trabajo, debe reorganizar su vida y, para ello, adquiere un zoológico abandonado. El humor y el amor son los dos ingredientes básicos de este filme argentino que resultará satisfactorio para un público romántico que busca una película entretenida.
G	**Nicholas** Buscando siempre una dosis de humor saludable, sorprendente en una película estadounidense que trata sobre la soledad, la historia logra mantenerse en la delgada línea que separa lo trágico de lo cómico y transmitir un contenido profundo y dramático, que deja en el espectador una sensación de optimismo. En versión original.
H	**En busca de Emma** Lo más destacable del filme son sus magníficos efectos especiales y sus espectaculares imágenes en 3D. Aunque algunas escenas podrían parecer de una película de miedo, no lo es. El espectador disfrutará de una historia sorprendente llena de acción y de aventuras, pero con un final abierto que invita a la reflexión.
I	**Pérez, el ratoncito de tus sueños.** La noche en que Lucía pierde su primer diente, el Ratoncito Pérez no llega a dejarle la moneda. Lucía se preocupa y siente que algo malo le ha sucedido a Pérez. Ayudada por su primo Ramiro, decide emprender la búsqueda de Pérez. Los más pequeños lo pasarán bomba con este simpático ratón.
J	**El mundo de Eli** La cinta, llena de acción, engancha al espectador hasta el final. Un alienígena despistado ayuda a un grupo de humanos supervivientes de la guerra a escapar de una nave espacial y regresar a la Tierra. No se la pierdan.

(Adaptado de *www.labutaca.net*)

Tâche 2

Vous allez lire un texte sur Ana Belén. Ensuite, vous devez répondre aux questions (7-12). Sélectionnez une seule réponse (a/b/c).

Ana Belén

Ana Belén es una famosa cantante, directora y actriz española. Durante sus cuarenta años de profesión ha publicado más de treinta y cinco discos, ha hecho treinta películas y veinte obras de teatro. Además, ha dado conciertos por toda España y Latinoamérica; también ha estado nominada en dos ocasiones a los premios *Grammy Latino* que se dan en la ciudad estadounidense de Los Ángeles.

Ana nació en Madrid en 1951 y es la mayor de tres hermanos. Desde muy pequeña quiso ser artista y le gustaba escuchar a los cantantes famosos, por eso participó en varios concursos de radio infantiles en los que cantaba canciones de moda.

Empezó a estudiar música en una academia muy conocida de Madrid cuando tenía doce años y a los trece participó en una película musical para niños que tuvo mucho éxito. Un año después decidió cambiar el cine por el teatro porque sentía que este le gustaba y le atraía más.

En 1971, durante una gira de teatro, conoció al cantante Víctor Manuel en un hotel en Galicia y, poco después, actuaron juntos en una película. En 1972, Ana y Víctor se casaron en Gibraltar. Después de casarse, Ana volvió a cantar y publicó su primer disco con canciones hechas por su esposo.

Ana Belén también ha dirigido obras de teatro y ha participado en series de televisión, algunas de ellas de gran éxito internacional. Por su excelente trabajo como actriz, el gobierno de Francia le dio la *Orden de las Artes* (1986) y el Ministerio de Cultura español la *Medalla de Oro de las Bellas Artes* (2007).

Ahora Ana trabaja menos, por eso puede hacer una de las cosas que más le gustan: ir al gimnasio muy temprano; también le interesa ir al cine, le encanta ver exposiciones de pintura y, lo más importante, pasar todo su tiempo libre con su familia y sus amigos.

(Adaptado de *www.anabelenweb.com* y de *www.coveralia.com/biografias/Ana-Belen.php*)

Questions :

7. En el texto se dice que Ana Belén...

a) ha actuado en treinta obras de teatro.
b) ha trabajado en diferentes países.
c) ha recibido un premio en los Ángeles.

8. Cuando Ana era pequeña...

a) tenía aficiones musicales.
b) cantaba con sus hermanos.
c) ganó un concurso de radio.

9. Según el texto, cuando Ana tenía 13 años...

a) entró en una escuela de música.
b) actuó en un teatro de Madrid.
c) participó en una película famosa.

10. En el texto se dice que...

a) Victor y Ana se casaron en Galicia.
b) Victor trabajó con su esposa en el cine.
c) Ana escribió las canciones de sus discos.

11. Según el texto, Ana Belén...

a) ha hecho televisión en Francia.
b) ha sido directora de cine.
c) ha recibido varios premios.

12. A Ana le gusta...

a) hacer deporte por la mañana
b) pintar en su tiempo libre.
c) ir al cine con su familia.

Tâche 3

Vous allez lire trois textes dans lesquels trois amateurs d'aviron racontent comment et pourquoi ils ont commencé à pratiquer ce sport. Reliez les questions (13-18) aux textes (A, B ou C).

		A. ARIEL	B. HUGO	C. ISMAEL
13.	¿Quién se ha convertido en profesor de remo?			
14.	¿Quién dice que el remo le ha ayudado a adelgazar?			
15.	¿Quién ha competido en un torneo de remo?			
16.	¿Quién empezó a remar porque deseaba afrontar un desafío?			
17.	¿Quién empezó a remar porque se lo aconsejó un pariente?			
18.	¿Quién era un gran deportista antes de practicar el remo?			

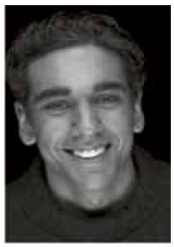
A. ARIEL

Empecé a remar porque me lo recomendó mi traumatólogo para fortalecer los músculos de la espalda. Me enteré de que inauguraban Remos San Luis y me pasé por ahí para ver de qué se trataba. Decidí apuntarme a uno de sus cursos y un tiempo después ya era yo el que impartía las clases. Llevo remando un poco más de tres años. Me gusta remar porque se trabaja todo el cuerpo. Ha mejorado mi estado físico y he perdido peso. Además, practicando este deporte he hecho grandes amistades con las que comparto otras aficiones, como el tenis, un deporte que sigo con pasión desde que tuve la oportunidad de asistir a un campeonato que se celebró en Veracruz .

B. HUGO

Hace un par de años mi entrenador me dijo que habían abierto un gimnasio que ofrecía clases de remo bajo techo. Fui a informarme y comprobé que a estas clases acude gente de todas las edades, peso y actividad. Por entonces me dedicaba al atletismo y, aunque tenía muy buenas marcas, me sentía con ganas de aceptar otros retos. Al empezar a remar, me llevé una sorpresa muy agradable: noté mucho más fuertes los brazos, el abdomen y las piernas. Después me ofrecieron certificarme como profesional de remo, dejé el atletismo y tuve la oportunidad de representar a México en el Campeonato Mundial de remo bajo techo en Boston.

C. ISMAEL



Comencé a practicar el remo por recomendación de mi suegro. Este me aseguró que con un poco de paciencia y esfuerzo lograría rehabilitar del todo el brazo derecho, que me había roto en una caída. Gracias al remo he conseguido recobrar al 100% la movilidad del brazo. También puedo mencionar que desde que remo mis tiempos en la natación han mejorado enormemente. Recomiendo este deporte, y mucho, a toda persona que tenga interés en practicarlo. Puede remar y beneficiarse de este ejercicio desde un atleta de alto rendimiento hasta alguien que nunca ha hecho deporte antes y quiere empezar. Las clases son dinámicas y divertidas y me ayudan a desconectar del trabajo.

(Adaptado de *www.remomexico.com*. México)

Valdez, Cristian. Las cópulas ser y estar a la luz de enfoques lingüísticos recientes y de la investigación en la enseñanza de segundas lenguas - 2018

Tâche 4

Lisez le texte suivant, dans lequel six paragraphes ont été supprimés. Ensuite, lisez les huit paragraphes proposés (A-H) et décidez dans quelle partie du texte (19-24) il faut placer chaque paragraphe. IL Y A DEUX PARAGRAPHES QUE VOUS NE DEVEZ PAS UTILISER

La historia de la @ (arroba)

Es posible que usted crea que la arroba es un invento propio de la «era internet», un símbolo creado para dar forma a las direcciones de correo electrónico. Sin embargo, su origen es mucho más antiguo.

19._____. En cuanto al símbolo @, esa especie de «a» encerrada en un círculo, se sabe que tiene sus orígenes en la Edad Media, y que era utilizado por los encargados de copiar libros en latín, por supuesto a mano. 20._____. Parece lógico que fuera una forma de ahorrar trabajo cuando se tenían que escribir decenas de veces cientos de páginas.

Uno de los documentos más antiguos en el que aparece el símbolo @ es una carta enviada desde Sevilla a Roma por un mercader italiano en 1536. 21._____. En la carta puede leerse lo siguiente: «Así, una @ de vino, que es 1/13 de un barril, vale 70 ducados». En ese contexto, representaba sin duda una unidad de medida.

Con el paso del tiempo, la arroba dejó de utilizarse de forma generalizada, aunque se siguió usando en algunos lugares. 22._____. Solía aparecer en medio de la descripción de una operación: «15 cajas @ 5 dólares», que venía a significar «15 cajas a 5 dólares cada caja». Tiene sentido, ya que en inglés «@» se dice «*at*», que significa «a» (y también «en», «de» y «hacia»). 23._____.

La relación de la «@» con el correo electrónico es muy posterior. Data de 1971, cuando el ingeniero Ray Tomlinson, creador del *e-mail*, buscaba un signo que sirviese para separar el nombre de la persona de la dirección de destino. 24._____.

En los últimos años, para evitar la discriminación por género, se está extendiendo la costumbre de utilizar la «@» como recurso gráfico para integrar en una sola palabra las formas masculina y femenina de los sustantivos y adjetivos. Con este signo, que incluye en su trazo las vocales «a» y «o», se consigue economizar y evitar el repetitivo «–o/-a».

(Adaptado de *www.neoteo.com*)

Paragraphes :

A. Ellos escribían «@» uniendo las letras «a » y «d » para formar la preposición «ad», que en castellano significa «hasta».

B. En aquel momento uno de los pocos signos disponibles en los teclados era el de la «@»; por eso lo eligió.

C. Por ejemplo, el símbolo se mantuvo en Estados Unidos, donde se empleaba en las facturas para referirse al precio de un producto.

D. Esto hizo que cuando se inventó la máquina de escribir el símbolo de la arroba se incluyera en su teclado.

E. Entonces la «@» empezó a aparecer en las cartas oficiales redactadas en latín antes del nombre de su destinatario.

F. La mayoría de los historiadores aceptan que la palabra arroba proviene del árabe *roub*, que significa «cuarta parte».

G. Y, como el teclado de los ordenadores es una evolución de los de aquellas máquinas, la arroba también se encuentra en ellos.

H. En dicho escrito se detalla la llegada de tres barcos provenientes de América cargados de tesoros.

Tâche 5

Lisez le texte et remplissez les trous (25-30) avec l'option correcte (a/b/c).

Soulignez l'option correcte dans la partie "options".

Estimado Sr. Director:

El pasado mes de abril contraté el nuevo servicio de alquiler de bicicletas, llamado Biciti, promovido por el Ayuntamiento. Para ello, hice efectivo un pago de seis euros y, ____**25**____ los pocos días, recibí la tarjeta para poder utilizar este servicio.

Los problemas empezaron cuando intenté activar mi tarjeta desde la página web. ____**26**____ existe un error en su sistema, no he podido usar este servicio. Mandé un correo electrónico a Biciti para informarles del error. Aparte de tardar mucho en contestarme, en su respuesta no me dieron ____**27**____ solución ni me devolvieron el efectivo.

Después de varios meses sigo ____**28**____ igual que en abril. He pagado un dinero por un servicio que no puedo usar debido a que no saben cómo solucionar el problema. Cuando llamo por teléfono ____**29**____ único que me saben decir las operadoras es que ya han pasado la queja a la sección de sugerencias y reclamaciones y que me informarán cuando ____**30**____ algo.

¿Qué más tengo que hacer para que me devuelvan los seis euros que pagué por un servicio que no funciona?

Atentamente,

Luis Arce Sánchez.

(Adaptado de *www.20minutos.es. España*)

Options :

25.	a) en	b) por	c) a
26.	a) Hasta que	b) Como	c) Aunque
27.	a) ningún	b) alguna	c) ninguna
28.	a) estando	b) estar	c) estado
29.	a) lo	b) el	c) un
30.	a) sabrán	b) sepan	c) sabrían

Anexo nº 2. Pretest y postests

Pretest

Nom et prénom: ***Groupe:*** ***Année 2015-2016***

Les questions et les activités qui suivent visent à déterminer votre niveau de connaissance de l'espagnol et non pas à vous pénaliser. Veuillez compléter tous les items dans l'ordre donné sans jamais revenir en arrière. S'il y a des mots que vous ne connaissez pas, n'hésitez pas à poser la question. Vous aurez un maximum de 30 minutes pour réaliser l'exercice.

Partie 1

1.1

Lisez les deux phrases suivantes puis sélectionnez UNE option :

- Trabaja como albañil de la construcción, es soltero y vive con sus padres.
- Vive en la localidad costera de Poio, está soltero y no tiene hijos.

Options :

A. *Es soltero* et *está soltero* sont interchangeables, ils veulent dire la même chose.
B. *Es soltero* et *está soltero* ne veulent pas dire la même chose, mais je ne sais pas expliquer la différence.
C. *Es soltero* et *está soltero* ne veulent pas dire la même chose et je sais expliquer la différence.

1.2

Lisez les deux phrases suivantes puis sélectionnez UNE option :

- Nuestro mensaje es claro: "si está embarazada no fume".
- El secreto de las publicidades está claro: conectar con los clientes a través de las emociones.

Options :

A. *Es claro* et *está claro* sont interchangeables, ils veulent dire la même chose.
B. *Es claro* et *está claro* ne veulent pas dire la même chose, mais je ne sais pas expliquer la différence.
C. *Es claro* et *está claro* ne veulent pas dire la même chose et je sais expliquer la différence.

Partie 2

2.1

Regardez l'image suivante puis sélectionnez UNE option pour la compléter :

Options :

A. *Está contento.*
B. *Es contento.*
C. Les options A et B sont possibles.
D. Je ne sais pas.

2.2

Regardez l'image suivante puis sélectionnez UNE option pour la compléter :

Options :

A. *Estoy guapa.*
B. *Soy guapa.*
C. Les options A et B sont possibles.
D. Je ne sais pas.

2.3

Lisez le texte suivant puis sélectionnez UNE option pour le compléter :

Mira, mi amor, tú _____ joven, bonita y soltera, no te dejes sorprender por Pérez. Tienes muchísimas verdaderas opciones, no él, por favor.

Options :

A. *Estás.*
B. *Eres.*
C. Les options A et B sont possibles.
D. Je ne sais pas.

2.4

Lisez le texte suivant puis sélectionnez UNE option pour le compléter :

Los sismos _____ en China, pero no en la región de Xianjiang, que no tiene la infraestructura necesaria para atender a un número elevado de víctimas en casos de emergencia.

Options :

A. *Están frecuentes*.
B. *Son frecuentes*.
C. Les options A et B sont possibles.
D. Je ne sais pas.

Partie 3

3.1

Regardez l'image suivante puis sélectionnez UNE option pour la décrire :

Options :

A. La locutrice emploie *estar* parce qu'elle parle de caractéristiques qui changent.
B. La locutrice emploie *estar* pour souligner qu'elle a gouté le thé.
C. La locutrice emploie *estar* pour décrire l'état dans lequel se trouve le thé.
D. Aucune des options.
E. Je ne sais pas.

3.2

Lisez le texte suivant puis sélectionnez UNE option pour le décrire :

El reloj indicaba las 4 y media de la tarde, hora de Moscú, del 28 de diciembre de 1979. La temperatura era normal para esa época del año: 28 grados bajo cero.

A. Avec *ser*, le locuteur parle de caractéristiques qui ne changent pas.
B. Avec *ser*, le locuteur dit que *la température* appartient à la catégorie des choses *normales*.
C. Avec *ser*, le locuteur parle d'une caractéristique propre à *la température*.
D. Aucune des options.
E. Je ne sais pas.

Partie 4

4.1

Vous croisez dans la rue un·e ami·e que vous n'avez pas vu·e depuis longtemps et il/elle vous demande comment vous allez. Employez les verbes *ser* et/ou *estar* en plus des adjectifs suivants pour lui répondre sous forme de texte.

Adjectifs : *cansado, triste, flaco, aburrido, budista, desempleado, apresurado.*

4.2

Vous passez un entretien d'embauche et on vous demande de vous décrire. Employez les verbes *ser* et/ou *estar* en plus des adjectifs suivants pour le faire sous forme de texte.

Adjectifs : *estudioso, indeciso, generoso, tranquilo, simpático, enfermo, joven.*

Valdez, Cristian. Las cópulas ser y estar a la luz de enfoques lingüísticos recientes y de la investigación en la enseñanza de segundas lenguas - 2018

Partie 5

5.1

Quelle est votre langue maternelle ?

A. Français
B. Anglais
C. Espagnol
D. Autre : _____

5.2

Parlez-vous d'autres langues dans votre entourage familial ou professionnel?

A. Oui
B. Non

5.3

Si oui, lesquelles? (plusieurs réponses sont possibles)

A. Anglais
B. Espagnol
C. Français
D. Arabe
E. Autre : _____

5.4

Pouvez-vous vous exprimer dans d'autres langues ?

A. Oui
B. Non

5.5

Si oui, lesquelles ? (plusieurs réponses sont possibles)

A. Anglais
B. Espagnol
C. Allemand
D. Arabe
E. Autre : _____

5.6

Quel est votre âge ?

A. 19 ans ou moins
B. Entre 20 et 22 ans
C. Entre 23 et 25 ans
D. 26 ans ou plus

5.7

Dans quelle filière êtes-vous inscrit/e ?

A. Sociologie
B. Histoire
C. Psychologie
D. STAPS
E. Langues. Précisez : _____
F. Autre : _____

5.8

Pendant combien d'années avez-vous étudié l'espagnol ?

A. Entre 0 et 1
B. Entre 2 et 4
C. 5 ou plus

5.9

Avez-vous fait des séjours dans un pays hispanique ?

A. Oui
B. Non

5.10

Si oui, dans quel pays ?

A. Espagne
B. Mexique
C. Colombie
D. Argentine
E. Autre : _____

5.11

Dans quel cadre? (plusieurs réponses sont possibles)

A. Lors d'un voyage scolaire
B. Pour des vacances
C. Pour travailler
D. Autre: _____

5.12

Pendant combien de temps au total ?

A. Une semaine
B. Plusieurs semaines
C. Un mois
D. Plusiers mois
E. Un an et plus

5.13

Avez-vous déjà étudié/travaillé la différence entre *ser* et *estar* ?

A. Oui
B. Non

5.14

Si oui, dans quel cadre? (plusieurs réponses sont possibles)

A. Au collège
B. Au lycée
C. À l'université
D. Avec des natifs
E. Tout seul (avec des méthodes d'apprentissage, avec internet)

Test inmediato

Nom et prénom :	***Groupe :***	***Année 2015-2016***
Nro. étudiant :		

Les questions et les activités qui suivent visent à déterminer votre niveau de connaissance de l'espagnol et non pas à vous pénaliser.

Veuillez compléter tous les items dans l'ordre donné sans jamais revenir en arrière. S'il y a des mots que vous ne connaissez pas, n'hésitez pas à poser la question. Vous aurez un maximum de 30 minutes pour réaliser l'exercice.

Partie 1

1.1

Lisez les deux phrases suivantes puis sélectionnez UNE option :

- Debe tener veintisiete años, no lleva anillo, raro que si es casada no lo lleve.
- Ella está casada, tiene un hijo, está acostumbrada a una vida que no puedes darle, no por el dinero sino por la madurez.

Options :

A. *Es casada* y *está casada* sont interchangeables, ils veulent dire la même chose.
B. *Es casada* y *está casada* ne veulent pas dire la même chose, mais je ne sais pas expliquer la différence.
C. *Es casada* y *está casada* ne veulent pas dire la même chose et je sais expliquer la différence.

1.2

Lisez les deux phrases suivantes puis sélectionnez UNE option :

- Ella dice que es feliz, pero la suya es una felicidad de mentira, porque no tiene capacidad de comparar.
- Eduardo Grefa está feliz. Él es uno de los jóvenes kichwa que visitó el área donde se construye el primer centro de educación intercultural bilingüe de la región.

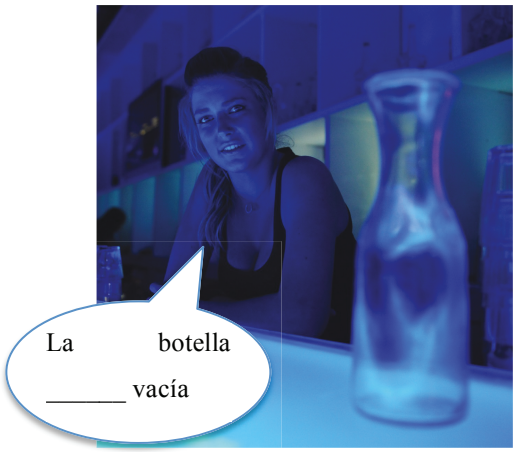
Options :

A. *Es feliz* et *está feliz* sont interchangeables, ils veulent dire la même chose.
B. *Es feliz* et *está feliz* ne veulent pas dire la même chose, mais je ne sais pas expliquer la différence.
C. *Es feliz* et *está feliz* ne veulent pas dire la même chose et je sais expliquer la différence.

Partie 2

2.1

Regardez l'image suivante puis sélectionnez UNE option pour la compléter :



Options :

A. *Está vacía.*
B. *Es vacía.*
C. Les options A et B sont possibles.
D. Je ne sais pas.

2.2

Regardez l'image suivante puis sélectionnez UNE option pour la compléter :

Options :

A. *Estoy viejo.*
B. *Soy viejo.*
C. Les options A et B sont possibles.
D. Je ne sais pas.

2.3

Lisez le texte suivant puis sélectionnez UNE option pour le compléter :

Por si no había quedado claro, soy diseñador gráfico. Esto es como confesar algo porque me gustaría mucho poder vivir de dibujar lo que me gusta pero ya se sabe, eso _____

Options :

A. Está difícil
B. Es difícil
C. Les options A et B sont possibles.
D. Je ne sais pas.

2.4

Lisez le texte suivant puis sélectionnez UNE option pour le compléter :

'Todo lo que se puede decir es que el mundo va a ser un sitio diferente a partir de hoy. _____ predecir qué va a pasar a partir de ahora', dijo un intermediario financiero en Londres.

Options :

A. *Está imposible*.
B. *Es imposible*.
C. Les options A et B sont possibles.
D. Je ne sais pas.

Partie 3

3.1

Regardez l'image suivante puis sélectionnez UNE option pour la décrire :

Options :

A. La locutrice emploie *estar* parce qu'elle parle de caractéristiques qui changent.
B. La locutrice emploie *estar* pour souligner qu'elle est en train de toucher *le sable*.
C. La locutrice emploie *estar* pour décrire l'état dans lequel se trouve *le sable*.
D. Aucune des options.
E. Je ne sais pas.

3.2

Lisez le texte suivant puis sélectionnez UNE option pour le décrire :

En estos campos la gente es generosa. Viven con un sentido humanitario diferente al del habanero, que es demasiado pícaro.

A. Avec *ser*, le locuteur parle de caractéristiques qui ne changent pas.
B. Avec *ser*, le locuteur dit que *ces gens* appartiennent à la catégorie des gens *généreux*.
C. Avec *ser*, le locuteur parle d'une propriété des *gens*.
D. Aucune des options.
E. Je ne sais pas.

Partie 4

4.1

Vous vous inscrivez sur un site de rencontres et vous devez compléter votre profil. Rédigez un petit texte en employant les verbes *ser* et/ou *estar* suivis des adjectifs suivants.

Adjectifs : gracioso/a, cansado/a, soltero/a, francés/a, joven, satisfecho/a, alto/a.

4.2

Suite aux attentats du 7 janvier, un journaliste vous interroge dans la rue pour connaître votre réaction. Employez les verbes *ser* et/ou *estar* suivis des adjectifs suivants pour répondre sous forme de texte.

Adjectifs : impresionado, triste, imposible, seguro, orgulloso, tranquilo, preocupado.

Postest diferido 1

Nom et prénom :	***Groupe :***	***Année 2015-2016***
Nro. étudiant :		

Les questions et les activités qui suivent visent à déterminer votre niveau de connaissance de l'espagnol et non pas à vous pénaliser.

Veuillez compléter tous les items dans l'ordre donné sans jamais revenir en arrière. S'il y a des mots que vous ne connaissez pas, n'hésitez pas à poser la question. Vous aurez un maximum de 30 minutes pour réaliser l'exercice.

Partie 1

1.1

Lisez les deux phrases suivantes puis sélectionnez UNE option :

- Somos seres humanos y no es fácil la situación, pero lo importante es estar bien positivos
- No está fácil hacer el curso, yo resido en Lalín y por circunstancias no me puedo desplazar

Options :

A. *Es fácil* et *está fácil* sont interchangeables, ils veulent dire la même chose.
B. *Es fácil* et *está fácil* ne veulent pas dire la même chose, mais je ne sais pas expliquer la différence.
C. *Es fácil* et *está fácil* ne veulent pas dire la même chose et je sais expliquer la différence.

1.2

Lisez les deux phrases suivantes puis sélectionnez UNE option :

- El documental está bonito, porque reúne gente que se cruzó con ella en distintos momentos de su vida
- Mi pueblo también es bonito, las casas alrededor de la plaza son iguales, blancas

Options :

A. *Es bonito* et *está bonito* sont interchangeables, ils veulent dire la même chose.
B. *Es bonito* et *está bonito* ne veulent pas dire la même chose, mais je ne sais pas expliquer la différence.
C. *Es bonito* et *está bonito* ne veulent pas dire la même chose et je sais expliquer la différence.

Partie 2

2.1

Regardez l'image suivante puis sélectionnez UNE option pour la compléter :

Options :

A. *Está tropical.*
B. *Es tropical.*
C. Les options A et B sont possibles.
D. Je ne sais pas.

2.2

Regardez l'image suivante puis sélectionnez UNE option pour la compléter :

Options :

A. *Son aburridos.*
B. *Están aburridos.*
C. Les options A et B sont possibles.
D. Je ne sais pas.

2.3

Lisez le texte suivant puis sélectionnez UNE option pour le compléter :

Desde la perspectiva social, _____ que lo privado se antepone a lo colectivo

Options :

A. Es claro.
B. Está claro.
C. Les options A et B sont possibles.
D. Je ne sais pas.

2.4

Lisez le texte suivant puis sélectionnez UNE option pour le compléter :

La filosofía y la ciencia no _____. No hay límites para el conocimiento.

Options :

A. *Son muertas*.
B. *Están muertas*.
C. Les options A et B sont possibles.
D. Je ne sais pas.

Partie 3

3.1

Regardez l'image suivante puis sélectionnez UNE option pour la décrire :

Options :

A. La locutrice emploie *estar* parce qu'elle parle de caractéristiques qui changent.
B. La locutrice emploie *estar* pour exprimer qu'elle visualise une image.
C. La locutrice emploie *estar* pour décrire un état.
D. Aucune des options.
E. Je ne sais pas.

3.2

Lisez le texte suivant puis sélectionnez UNE option pour le décrire :

Salgo de la biblioteca. Atravieso la sala. Nadie me ve. Soy invisible. Soy transparente.

A. Avec *ser*, le locuteur parle de caractéristiques qui ne changent pas.
B. Avec *ser*, le locuteur dit que il appartient à la catégorie des choses *invisibles* et *transparentes*.
C. Avec *ser*, le locuteur parle de ses propriétés.
D. Aucune des options.
E. Je ne sais pas.

Partie 4

4.1

Votre meilleure amie vient d'accoucher et vous envoie un mail pour vous donner de ses nouvelles. Écrivez ce texte en employant les adjectifs suivants précédés des verbes *ser* et/ou *estar.*

Adjectifs : *tranquila, transitorio, feliz, gorda, grave, rápido, cansada.*

4.2

Vous devez justifier votre demande de départ en Erasmus en vous présentant au responsable de Relations Internationales de Rennes 2. Pour ce faire, employez les adjectifs suivants précédés des verbes *ser* et/ou *estar.*

Adjectifs : *amable, estudioso/a, cortés, enfermo/a, joven, maduro/a, contento/a.*

Postest diferido 2

Nom et prénom :	***Groupe :***	***Année 2015-2016***
Nro. étudiant :		

Les questions et les activités qui suivent visent à déterminer votre niveau de connaissance de l'espagnol et non pas à vous pénaliser.

Veuillez compléter tous les items dans l'ordre donné sans jamais revenir en arrière. S'il y a des mots que vous ne connaissez pas, n'hésitez pas à poser la question. Vous aurez un maximum de 30 minutes pour réaliser l'exercice.

Partie 1

1.1

Lisez les deux phrases suivantes puis sélectionnez UNE option :

- El agricultor es viudo. No obstante, no es ésa la causa de su dolor.
- El está viudo y ella viene a reemplazar a la esposa que murió.

Options :

A. *Es viudo* y *está viudo* sont interchangeables, ils veulent dire la même chose.
B. *Es viudo* y *está viudo* ne veulent pas dire la même chose, mais je ne sais pas expliquer la différence.
C. *Es viudo* y *está viudo* ne veulent pas dire la même chose et je sais expliquer la différence.

1.2

Lisez les deux phrases suivantes puis sélectionnez UNE option :

- Me parece que la ciudadanía no está consciente de su poder; las recientes marchas cívicas tienen que fortalecerse.
- Don Porfirio es consciente de que las cosas tienen que cambiar, de que tiene que haber una democracia en el país.

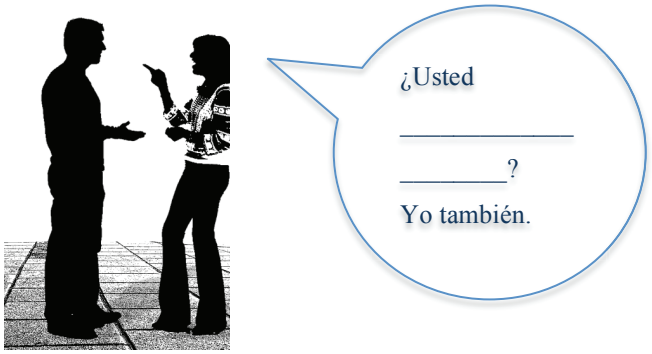
Options :

A. *Es consciente* et *está consciente* sont interchangeables, ils veulent dire la même chose.
B. *Es consciente* et *está consciente* ne veulent pas dire la même chose, mais je ne sais pas expliquer la différence.
C. *Es consciente* et *está consciente* ne veulent pas dire la même chose et je sais expliquer la différence.

Partie 2

2.1

Regardez l'image suivante puis sélectionnez UNE option pour la compléter :



Options :

A. *Está argentino*.
B. *Es argentino*.
C. Les options A et B sont possibles.
D. Je ne sais pas.

2.2

Regardez l'image suivante puis sélectionnez UNE option pour la compléter :

Options :

A. Soy tranquilo.
B. Estoy tranquilo.
C. Les options A et B sont possibles.
D. Je ne sais pas.

2.3

Lisez le texte suivant puis sélectionnez UNE option pour le compléter :

Si _____, debe aprovechar esa situación, cultivarse intelectual y espiritualmente. Hacer cosas que generen algún beneficio, satisfacción o bienestar, ayudar a quien lo necesite.

Options :

A. Está soltero.
B. Es soltero.
C. Les options A et B sont possibles.
D. Je ne sais pas.

2.4

Lisez le texte suivant puis sélectionnez UNE option pour le compléter :

Ay hermanito, _____ y lo peor del caso es que el doctor no determina lo que tengo.

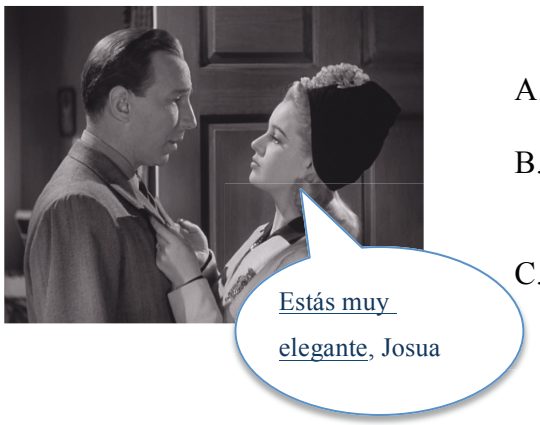
Options :

A. *Estoy enferma*.
B. *Soy enferma*.
C. Les options A et B sont possibles.
D. Je ne sais pas.

Partie 3

3.1

Regardez l'image suivante puis sélectionnez UNE option pour la décrire :



Options :

A. La locutice emploie *estar* parce qu'elle parle de caractéristiques qui changent.
B. La locutice emploie *estar* pour souligner qu'elle constate l'apparence de l'autre personne.
C. La locutice emploie *estar* pour décrire l'état dans lequel se trouve l'autre personne.

3.2

Lisez le texte suivant puis sélectionnez UNE option pour le décrire :

Julio Medem es sincero. Reconoce que ha pasado un año "horrible" por las duras críticas que cosechó La Pelota Vasca*, el documental en el que el director abordaba el drama del terrorismo vasco desde distintos planos.*

A. Avec *ser*, on parle de caractéristiques qui ne changent pas.
B. Avec *ser*, on dit que Julio Medem appartiennent à la catégorie des gens *sincères*.
C. Avec *ser*, on parle d'une proprieté de Julio Medem.
D. Aucune des options.
E. Je ne sais pas.

Partie 4

4.1

Dans le cadre de l'émission "L'amour est dans le pré", vous envoyez une lettre à l'agriculteur/trice qui vous attire. Présentez-vous en quelques lignes en employant les adjectifs suivants précédés des verbes *ser* et/ou *estar*.

Adjectifs : alto/a, cortés, generoso/a, cansado/a, contento/a, inteligente, rubio/a.

4.2

Vous êtes en vacances à l'étranger et vous envoyez une carte postale à un·e ami·e pour donner de vos nouvelles. Rédigez un petit texte en utilisant les adjectifs suivants précédés des verbes *ser* et/ou *estar*.

Adjectifs : tropical, solo/a, feliz, satisfecho/a, aburrido/a, sosprendido/a, posible.

Valdez, Cristian. Las cópulas ser y estar a la luz de enfoques lingüísticos recientes y de la investigación en la enseñanza de segundas lenguas - 2018

Partie 5 (SI VOUS NE L'AVEZ PAS DÉJÀ COMPLÉTÉE)

5.1

Quelle est votre langue maternelle ?

A. Français
B. Anglais
C. Espagnol
D. Autre : _____

5.2

Parlez-vous d'autres langues dans votre entourage familial ou professionnel?

A. Oui
B. Non

5.3

Si oui, lesquelles? (plusieurs réponses sont possibles)

A. Anglais
B. Espagnol
C. Français
D. Arabe
E. Autre : _____

5.4

Pouvez-vous vous exprimer dans d'autres langues ?

A. Oui
B. Non

5.5

Si oui, lesquelles ? (plusieurs réponses sont possibles)

A. Anglais
B. Espagnol
C. Allemand
D. Arabe
E. Autre : _____

5.6

Quel est votre âge ?

A. 19 ans ou moins
B. Entre 20 et 22 ans
C. Entre 23 et 25 ans
D. 26 ans ou plus

5.7

Dans quelle filière êtes-vous inscrit/e ?

A. Sociologie
B. Histoire
C. Psychologie
D. STAPS
E. Langues. Précisez : _____
F. Autre : _____

5.8

Pendant combien d'années avez-vous étudié l'espagnol ?

A. Entre 0 et 1
B. Entre 2 et 4
C. 5 ou plus

5.9

Avez-vous fait des séjours dans un pays hispanique ?

A. Oui
B. Non

5.10

Si oui, dans quel pays ?

A. Espagne
B. Mexique
C. Colombie
D. Argentine
E. Autre : _____

5.11

Dans quel cadre? (plusieurs réponses sont possibles)

A. Lors d'un voyage scolaire
B. Pour des vacances
C. Pour travailler
D. Autre: _____

5.12

Pendant combien de temps au total ?

A. Une semaine
B. Plusieurs semaines
C. Un mois
D. Plusiers mois
E. Un an et plus

5.13

Avez-vous déjà étudié/travaillé la différence entre *ser* et *estar* ?

A. Oui
B. Non

5.14

Si oui, dans quel cadre? (plusieurs réponses sont possibles)

A. Au collège
B. Au lycée
C. À l'université
D. Avec des natifs
E. Tout seul (avec des méthodes d'apprentissage, avec internet)

Nota. Las diferentes imágenes que componen los tests fueron obtenidas por medio del buscador de *Google.* Para identificar imágenes libres de derechos de autor, se empleó el filtro *reutilización y modificación autorizadas sin fines comerciales.* A continuación se detallan los enlaces hacia las páginas de internet correspondientes a cada imagen:

Pretest
Actividad 2.1: https://pixabay.com/fr/modèle-l-homme-femme-frais-2748342/
Actividad 2.2: https://pixabay.com/p-2636366/?no_redirect
Actividad 3.1: https://c1.staticflickr.com/6/5531/12566153503_23a84960b6_b.jpg

Test inmediato
Actividad 2.1: https://pxhere.com/es/photo/981550
Actividad 2.2: http://www.freestockphotos.biz/stockphoto/17068
Actividad 3.1: https://www.dreamstime.com/stock-photo-little-kid-girl-playing-sand-cute-ponytale-clothed-black-winter-jacket-creme-boots-image36420110

Postest diferido 1
Actividad 2.1: https://www.pexels.com/photo/man-watering-the-plant-during-daytime-162637/
Actividad 2.2: https://www.flickr.com/photos/83633410@N07/7658254172
Actividad 3.1: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Woman_looking_in_a_mirror.jpg

Postest diferido 2
Actividad 2.1: https://pixabay.com/p-799448/?no_redirect
Actividad 2.2: https://www.flickr.com/photos/61091430@N03/23481961701
Actividad 3.1: https://www.flickr.com/photos/29069717@N02/24195973611

Anexo nº 3. Actividades para la instrucción

Sesión nº 1

Lee las siguientes frases e intenta comprender en qué casos se usa SER

1. La actriz aclaró que los celos no acabaron con su matrimonio, al asegurar que jamás fue celosa y que, por el contrario, eso sí sucedía con Christian, quien ERA celoso.

2. No tarda en aparecer junto a él una mujer. Su sombra se recorta más oscura que la noche. Su vestido, sin embargo, ES blanco y eso hace que él la pueda distinguir.

3. Es difícil determinar la edad de la mujer , ya que su cabello es gris rayano en negro, su ropa parece a la moda de otra época, pero su rostro ES joven.

4. "No hay ninguna razón por la cual podría yo envidiarlo. Picasso es un genio, yo también. Picasso ES millonario, yo también. Picasso ES comunista, yo tampoco."

5. En boca ES suave y maduro, ardientemente goloso, concentrado y potente. Un *syrah* gallardo, con carácter.

6. De igual forma, en un mismo tiempo, SON diferentes el alma del rico con el alma de un pobre, y las almas de los ignorantes y de los hombres cultos también SON disparejas y, por supuesto, SON desiguales la de la mujer y el varón.

7. Bueno, Mariana no era como la tía Gladys. ERA buena. ERA simpática, ocurrente, todo ternura. Si tengo que definirla con una sola palabra y no vale decir "gorda ", me veo en la obligación de usar el término "noble"

SER se utiliza en frases _____ _____

_____

_____

Lee las siguientes frases e intenta comprender en qué casos se usa ESTAR

1. Lexie vio la furia en los ojos azules de Kristopher. ESTABA celoso; patéticamente celoso de Stanley. Se rió para sus adentros, era maravilloso saberlo.

2. Pagó la cuenta, salió a la calle y caminó hasta el río. El cielo ESTABA blanco, casi transparente. Sintió un poco de frío. Desde el puente podía ver gran parte de la ciudad empezando otro día.

3. –Tú estás joven, saludable, bonita.
–Gracias, eres muy gentil, pero ni ESTOY joven, ni saludable ni bonita.
–Pues yo te veo así.

4. Nos llama Rafa desde la cumbre, nos dice que están en la cumbre, dijo que el viento ESTABA suave y que ya iban a empezar a bajar. Se quedó sin oxígeno, pero un amigo de Jangbu le subió una botella.

5. Era Pirí, aunque les costó reconocerla. ESTABA diferente, con otro corte de pelo y sin maquillaje, llevaba anteojos negros y unos pantalones holgados, que nunca habría elegido voluntariamente.

6. Di Stéfano, un día que ESTABA simpático y locuaz (lo que no es frecuente), nos lo explicó a unos cuántos durante un vuelo hacia el otro lado del Atlántico: "Lo de rezar al Madrid no le conviene.

ESTAR se utiliza en frases _____

_____

_____

_____

Sesión nº 2

Texto para la dictoglosia:

Abro los ojos y me doy cuenta de que ESTOY SOLO. La casa ESTÁ SILENCIOSA y OSCURA. ES POSIBLE que mis padres todavía no hayan llegado. Seguramente ESTÁN INQUIETOS porque creen que no SOY CAPAZ de valerme por mí mismo. Sin embargo, ya SOY GRANDE y ESTOY HARTO de que piensen eso. ¡ES muy INJUSTO!

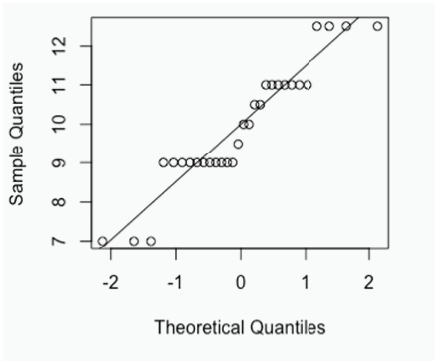
Entro a la cocina y me preparo un sandwich. Mmm, ¡ESTÁ DELICIOSO! De repente, escucho un ruido en el salón…

Anexo nº 4. Pruebas de normalidad

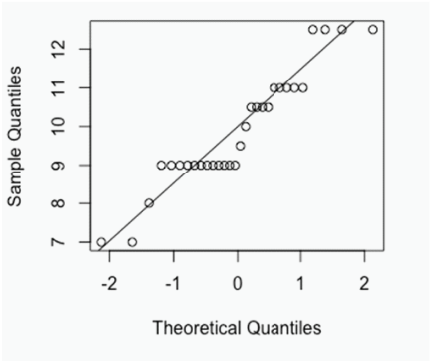
Segunda parte de los tests

Pruebas de normalidad con el índice de adecuación (resultados del prestest)

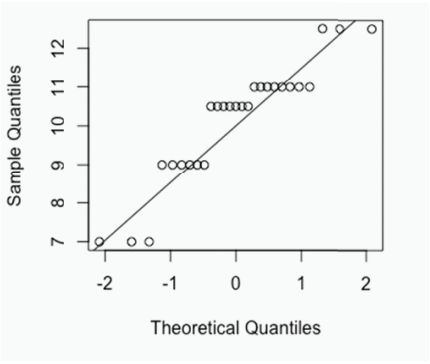
Grupo de control



Grupo aspectual



Grupo cognitivo

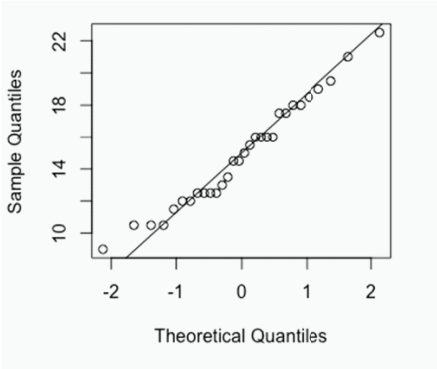


Test estadístico	Control	Cognitivo	Aspectual
Shapiro-Wilk	0.01377	0.004584	0.01396
D'Agostino	0.909	0.1253	0.6494
Anderson-Darling	0.006299	0.00107	0.003338

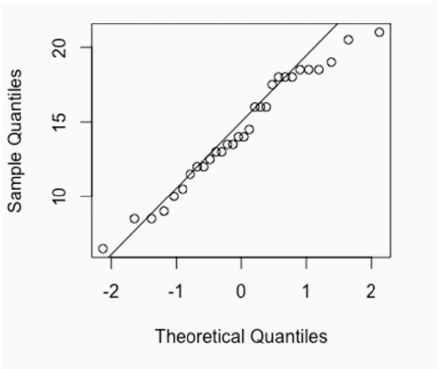
Cuarta parte de los tests

Pruebas de normalidad con el índice de adecuación (resultados del prestest)

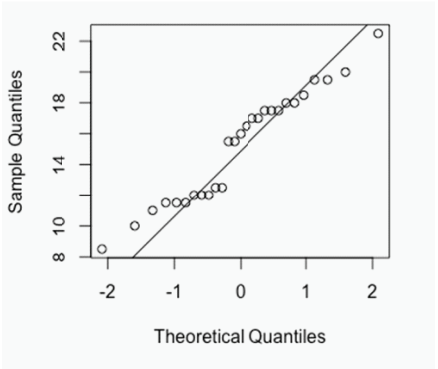
Grupo de control



Grupo aspectual



Grupo cognitivo



Test estadístico	Control	Cognitivo	Aspectual
Shapiro-Wilk	0.5688	0.161	0.4447
D'Agostino	0.419	0.9364	0.6679
Anderson-Darling	0.4848	0.0423	0.4107

Anexo nº 5. Resultados del modelo de efectos mixtos

Linear mixed model fit by REML ['lmerMod']
Formula:
Corpus2$`Indice de adecuación` ~ Enfoque + (1 + semana | Estudiante)
  Data: Corpus
REML criterion at convergence: 1580.7

Scaled residuals:
   Min   1Q Median   3Q   Max
-2.4137 -0.6066 0.1125 0.5826 2.4004

Random effects:
 Groups   Name   Variance Std.Dev. Corr
 Estudiante (Intercept) 4.7855   2.1876
            semana   0.1787   0.4228   0.19
 Residual   8.2988   2.8808
Number of obs: 294, groups: Estudiante, 94

Fixed effects:
            Estimate Std. Error t value
(Intercept) 14.9855   0.5289 28.333
EnfoqueB   0.1242   0.7413   0.168
EnfoqueC   0.5648   0.7516   0.751

Correlation of Fixed Effects:

(Intr) EnfoqB

EnfoqueB -0.713

EnfoqueC -0.704 0.502

Nota. Los tres enfoques bajo estudio fueron codificados como sigue: el grupo de control es el *enfoque A*; el grupo aspectual, el *enfoque B*; el grupo cognitivo, el *enfoque C*.

Título: **Las cópulas *ser* y *estar* a la luz de enfoques lingüísticos recientes y de la investigación en la enseñanza de segundas lenguas**

Palabras clave: atribución adjetival, *ser* y *estar*, evidencialidad, enseñanza de la gramática

Resumen: En esta tesis, se aborda el estudio de las cópulas *ser* y *estar* desde dos puntos de vista complementarios. Por un lado, se lleva a cabo un análisis gramatical de un amplio corpus de ocurrencias orales auténticas con el fin de evaluar la pertinencia de determinadas herramientas teóricas pertenecientes a un enfoque cognitivo de la cuestión. Por otro lado, a partir de un contexto de enseñanza de segundas lenguas, se realiza una investigación experimental cuyo objetivo es examinar la influencia que puede tener el tipo de enfoque gramatical empleado durante la instrucción sobre los resultados de los aprendientes. Tanto en uno como en otro caso, se da primacía a la validación empírica de las hipótesis de trabajo siguiendo metodologías pertenecientes, en un caso, a la lingüística y, en el otro, a la didáctica de las lenguas. De esta manera, se pudo identificar el ámbito de especialización de cada una de las disciplinas en cuanto a la descripción de las cópulas citadas, así como los puntos de convergencia entre los campos de estudio involucrados.

Titre : **Les verbes copules *ser* et *estar* à la lumière des approches linguistiques récentes et de la recherche dans l'enseignement des langues secondes**

Mots clés : attribution adjectivale, ser et estar, évidentialité, enseignement de la grammaire

Résumé : Dans cette thèse, l'étude des verbes copules ser et estar est abordée de deux points de vue complémentaires. D'une part, une analyse grammaticale d'un large corpus d'occurrences orales authentiques est réalisée afin d'évaluer la pertinence de certains outils théoriques appartenant à une approche cognitive de la question. D'une autre part, à partir d'un contexte d'enseignement des langues secondes, une recherche expérimentale est menée pour examiner l'influence que le type d'approche grammaticale utilisée lors de l'enseignement peut avoir sur les résultats des apprenants. Dans les deux cas, la priorité est donnée à la validation empirique des hypothèses de travail suivant des méthodologies appartenant, dans un cas, à la linguistique et, dans un autre cas, à la didactique des langues. De cette manière, il a été possible d'identifier le champ de spécialisation de chacune des disciplines quant à la descipción des copules susmentionnées, ainsi que les points de convergence entre les champs d'étude concernés.