

## Los verbos *ser* y *estar* ante las clases de comparación. Propuesta didáctica para ELE

CARLOS YNDURÁIN PARDO DE SANTAYANA

Universidad del Atlántico Medio

carlos.yndurain@pdi.atlanticomedio.es

IGNACIO ARAGÜES Y OROZ

Hong Kong Metropolitan University

iayoroz@hkmu.edu

**Resumen:** Los verbos copulativos *ser* y *estar* suponen en sí mismos un problema recurrente en la didáctica del ELE. El presente artículo se centra en abordar un caso concreto: aquel en el que la alternancia entre estos verbos se da ante predicados nominales que presentan adjetivos de tipo subsectivo (*Pablito es/está alto*). Mostraremos que este contexto particular puede ser analizado de forma efectiva recurriendo a una serie de conceptos clave que, desde nuestra perspectiva, son los elementos teóricos que subyacen a los cambios semánticos que implica la selección de uno u otro verbo. Señalaremos, además, las ventajas que implica esta aproximación dentro del contexto ELE. En la parte final del trabajo, recogeremos una propuesta didáctica para B2 basada en los conceptos teóricos presentados previamente. El objetivo final es que, mediante la inducción de una serie de reglas sencillas, el estudiante pueda manejarse con enunciados en los que se dé la alternancia analizada.

**Palabras clave:** *ser* y *estar*, adjetivos subsectivos, clases de comparación, gramática pedagógica.

### Traducción del título al inglés

**Abstract:** The copulative verbs *ser* and *estar* pose a recurring problem in the teaching of Spanish as a foreign language. This article focuses on addressing a specific case: the alternation between these verbs in nominal predicates that contain subsective-type adjectives (*Pablito es/está alto*). We will demonstrate that this particular context can be effectively analyzed by resorting to a series of key concepts that, from our perspective, underlie the semantic changes implied by the selection of one or the other verb. Additionally, we will highlight the advantages of this approach within the ELE context. In the final part of the paper, we will present a didactic proposal for level B2 based on the previously introduced theoretical concepts. Its goal is to enable students to handle effectively statements where the analyzed alternation occurs.

**Key words:** *ser* and *estar*, subsective adjectives, classes of comparison, pedagogical grammar.

## 1. Introducción

La distinción entre los verbos copulativos *ser* y *estar* es un tema recurrente dentro de la didáctica del español como lengua extranjera y, por supuesto, dentro también de los estudios teóricos (semánticos, gramaticales, pragmáticos...) de la lingüística hispánica en general (Leonetti, 2018).

A pesar de la abundancia de investigaciones teóricas al respecto, las propuestas didácticas producidas hasta la fecha en el área del ELE suponen un claro ejemplo de las dificultades que supone en muchas ocasiones salvar la distancia entre teoría gramatical y práctica pedagógica.

La correcta adquisición de *ser* y *estar* supone un gran esfuerzo para la mayor parte los estudiantes de ELE. Uno de los contextos en los que dominar la distinción que nos ocupa puede resultar más problemático es aquel en el que un mismo adjetivo admite ser introducido tanto por *ser* como por *estar*: estas situaciones dificultan aproximaciones memorísticas e implican necesariamente la interiorización de cuestiones semánticas que, en ocasiones, pueden resultar excesivamente sutiles. Estos serán los casos en los que pondremos el foco de nuestra investigación.

La aproximación didáctica más frecuente a las diferencias de carácter general entre *ser* y *estar* se basa en vincular el primero de los verbos con la descripción de características permanentes del sujeto y el segundo con la expresión de estados transitorios (Silvagni, 2013). Sin embargo, esta dista mucho de ser una explicación perfecta, como puede apreciarse a través de unos pocos ejemplos:

- (1) *Juan siempre está cansado* / \**Juan siempre es cansado*
- (2) *Está muerto* / \**Es muerto*
- (3) *Está loco* / \**Es loco*

Alternativamente, multitud de materiales didácticos recurren a la enumeración de «usos» correspondientes a cada verbo, en los que se consigna que, por ejemplo, *ser* se utiliza para expresar identidad entre dos términos, para referirse a eventos o para decir la hora, mientras que a *estar* le corresponde la expresión de los estados de ánimo y la ubicación en el espacio. Sin negar que tales listados puedan ser de utilidad para el estudiante, especialmente en los primeros estadios de su aprendizaje, no se puede ignorar que les subyacen serios problemas conceptuales y metodológicos.

Para empezar, como observa Silvagni (2013), invocar la noción de USO supone un criterio pragmático antes que sintáctico o semántico. No obstante, una perspectiva pragmática demasiado acentuada resulta insuficiente para explicar de manera eficaz la alternancia entre *ser* y *estar* (Silvagni, 2017, 2018). Desde un punto de vista pedagógico, parece ingenuo suponer que el estudiante pueda emplear adecuadamente los verbos solo memorizando todos sus contextos de uso. La casuística es, pues, impropia en términos metodológicos e incompleta en lo que atañe a la explicación del fenómeno:

Estas listas poco o nada tienen que ver con el conocimiento que tenemos como hablantes nativos: nuestra selección léxica, esto es, la decisión de construir el enunciado con «ser» o con «estar» depende de varios factores complejos, como pueden ser, entre otros: los rasgos semánticos, léxicos y gramaticales del adjetivo seleccionado previamente; el control de la situación comunicativa, las presuposiciones y la intención comunicativa del hablante (Baralo, 2008: 3-4).

Un adecuado abordaje del problema planteado por el contraste entre *ser* y *estar* exige incorporar nociones semánticas que sean eficaces y asequibles al estudiante de español. Esto implica dejar de lado también una aproximación basada en la mera traducción interlingüística, puesto que este contraste no necesariamente encuentra un paralelo estructural en otras lenguas.

Igualmente parece desencaminado apelar explícitamente a nociones (PERMANENCIA, TRANSITORIEDAD, NATURALEZA, ESENCIA O CUALIDAD) cuya asimilación resulta poco intuitiva para un alumno medio. Como señala Wierzbicka (1996: 9), en referencia a cierta definición del conector *if* que incluye la palabra *implication*, definir un término simple mediante uno más complejo es inadecuado y puede fácilmente conducirnos a la circularidad. Nada nos garantiza, por otro lado, que nuestra forma de definir conceptos como *permanencia* o *transitoriedad* no venga condicionada, precisamente, por la distinción ya interiorizada por los hablantes nativos entre los verbos *ser* y *estar*.

Aunque resulta comprensible la intención de ofrecer al estudiante de ELE una única clave que le permita entender todas las propiedades gramaticales de *ser* y *estar*, la evidencia disponible no permite suponer que tal clave exista:

Cuando la explicación gramatical no es clara y simple, probablemente se esté intentando dar una única explicación a un fenómeno complejo: no hay una única explicación gramatical que abarque todas las propiedades de ser y de estar. (...) Y lamentablemente, mientras perdemos tiempo buscando la explicación universal para todo, dejamos de ver todos los pequeños problemas gramaticales, simples y precisos, que ayudarían al alumno extranjero a entender la lengua española (Menegotto, 2014: 72).

La diversidad de enfoques teóricos a los que se ha recurrido para estudiar la distinción entre los verbos que nos ocupan nos sugiere que la didáctica del ELE también puede beneficiarse de un abordaje basado en múltiples perspectivas (Regueiro Rodríguez, 2008: 73-74). Es decir; no concebir la oposición *ser/estar* como un único tema, que el estudiante aprenderá en una sesión destinada a tal efecto, sino como una serie de «problemas gramaticales» que deberá comprender y adquirir en diferentes momentos y de distintas maneras.

Este trabajo busca exponer y analizar uno de estos problemas desde una perspectiva didáctica: la alternancia de *ser* y *estar* ante predicados constituidos por adjetivos cuantitativamente subsectivos. Propondremos una explicación teórica de dicha alternancia, para luego considerar la forma en la que esta aproximación puede ser vertida en un modelo didáctico que satisfaga las necesidades del estudiante de ELE.

## 2. Los verbos *ser* y *estar* ante adjetivos

La relación de *ser* y *estar* con adjetivos en posición predicativa nos ofrece un caso particularmente interesante desde la perspectiva de la didáctica de ELE. La oposición entre estos dos verbos suele presentarse como un problema, ante todo, de codificación: puesto que, ante la necesidad de expresar un significado, el estudiante tendrá que seleccionar la cópula adecuada. Es en este contexto cuando se producen la mayor parte de los errores que asociamos con esta problemática: el empleo de *ser* en contextos que solo admiten *estar*, y viceversa. No obstante, en gran parte de los casos, la coexistencia de los dos verbos copulativos no conduce a problemas de decodificación. Enunciados

como los que se recogen en (4)-(6) no presentarán dificultad a la hora de comprender su significado si el estudiante los compara con estructuras de su propia lengua:

- (4) *Son las cinco de la tarde.*
- (5) *Las cartas están sobre la mesa.*
- (6) *Estoy leyendo un libro*

En contraposición, los ejemplos (7)-(10) presentan contrastes importantes en los usos de *ser* y *estar*. Al menos uno de los enunciados en cada par de ejemplos no podría traducirse literalmente a una lengua con un solo verbo copulativo sin perder parte de su sentido original:

- (7) *Pablito {es/está} grande.*
- (8) *¡Qué altas {son/están} las plantas de la terraza!*
- (9) *Mis hermanas {son/están} muy nerviosas.*
- (10) *Juan {es/está} amable.*

En todos estos casos, la referencia directa a la L1 puede desembocar en errores de comprensión. Paralelamente, dado que, en cada uno de ellos, tanto *ser* como *estar* dan lugar a enunciados gramaticales, los errores de producción resultarán más difíciles de detectar para el oyente nativo. Si de un enunciado agramatical como *\*Están las cinco de la tarde* o *\*Soy leyendo* el receptor nativo puede inferir el significado que el aprendiente de español quiso transmitir, esta deducción no resultará tan evidente ante *Mis hermanas están nerviosas* si lo que el hablante quiere expresar es que sus hermanas son unas personas nerviosas.

Una de las precisiones teóricas que han resultado más útiles a la hora de explicar la alternancia entre *ser* y *estar* es la distinción entre predicados de individuo, o predicados de nivel individual (PI), y predicados de estadio, o de nivel episódico (PE) (Leonetti, 2018; Casado Mancebo, 2019). Esta distinción se remonta a los estudios de Milsark (1974), que fueron posteriormente ampliados y matizados a través de Carlson (1977). Siguiendo a Escandell-Vidal y Leonetti (2002), podemos definir los PI como aquellos predicados que cumplen una función clasificatoria; es decir, que identifican a un individuo como perteneciente a una clase determinada. En contraste, los PE contienen una variable espaciotemporal de la que carecen los PI, lo que les permite asociar una determinada característica a una determinada situación concreta (Kratzer, 1989).

En español, el verbo *ser* se relacionaría típicamente con adjetivos de nivel individual, mientras que *estar* lo haría típicamente adjetivos de estadio: «by 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: 168). Esta correspondencia dista de ser perfecta y requiere todavía de una explicación completa (Leonetti, 2018; Casado Mancebo, 2019), pero ha permitido avanzar en el estudio del contraste *ser/estar*, superando, por ejemplo, la imperfecta dicotomía entre características *permanentes* y *transitorias* (Silvagni, 2018). Como sostienen Escandell-Vidal y Leonetti (2022: 162), la interpretación de un predicado como *permanente* o *transitorio* no vendría, en realidad, dada por ningún contenido semántico intrínseco de los predicados, sino que se basaría en una mera inferencia pragmática.

Este marco teórico también contribuye a entender que ni la existencia de dos cópulas ni su funcionamiento reflejan características semánticas exclusivas del español, una

aseveración que, en el campo del ELE, suele enunciarse con cierto derrotismo. Por el contrario, *ser* y *estar* expresan una distinción que otras lenguas marcan mediante diversos mecanismos, incluso, en algunos casos, mediante el empleo de dos (o más) cópulas diferentes: tal es el caso del irlandés (Doherty, 1996), el sereer (Wauters, 2013, cit. en Arche et al., 2019), el chicheña (Jerro, 2015), y algunas lenguas de la familia nadené (Welch y White, 2021). El estudio de Green (2000) sugiere, además, que la alternancia de *is* y *be* en el inglés afroamericano se vincula con los dos tipos de predicados que hemos distinguido.

En el caso del español, la distinción entre estos dos tipos de predicados se ha empleado también para explicar la alternancia entre *ser* y *estar* en casos como (7)-(10). Según el análisis de Escandell-Vidal y Leonetti (2002), el empleo del verbo *estar* con un predicado de individuo fuerza una interpretación episódica al anclarlo en una determinada situación. Este reajuste constituye un caso de *coerción* aspectual, e indica que la propiedad denotada por el predicado debe entenderse como temporalmente limitada o como resultado de la percepción de alguien (en general, el propio hablante). De esta manera, enunciados como (11a) y (12a) podrían parafrasearse, respectivamente, como (11b) y (12b):

(11)

- a. *Está amable.*
- b. *Se comporta amablemente.*

(12)

- a. *El sol está rojo.*
- b. *El sol se ve rojo.*

Las coordenadas propuestas por Escandell-Vidal y Leonetti no parecen, sin embargo, suficientes para explicar todos los casos en los que se emplea *estar* con un PI para forzar una interpretación eventual. Considérense los ejemplos de (13):

(13)

- a. *Juan es {alto/delgado/mayor}.*
- b. *Juan está {alto/delgado/mayor}.*
- c. *Juan se ve {alto/delgado/mayor}.*

Parece evidente que los enunciados de (13c) no constituyen una paráfrasis adecuada de los que se listan en (13b). Aunque, en términos generales, se puede decir que los de (13b) se vinculan con la perspectiva del hablante, esta explicación por sí sola no basta para distinguirlos de los ejemplos de (13a), que también deben interpretarse en relación con una perspectiva determinada. En un trabajo posterior, Escandell-Vidal (2018) relaciona las construcciones de *estar* + PI con la noción de EVIDENCIALIDAD. En los enunciados de (11a), (12a) o (13b), de acuerdo a este análisis, el hablante se estaría presentando como testigo directo de aquello que está enunciando. Esta interpretación, aunque correcta, tampoco explica en su totalidad el significado de (13b), cuya clave no está en la evidencialidad, sino en la comparación entre un estado puntual y un estado previo.

Finalmente, existe una diferencia sustancial entre los enunciados de (13b) y los ejemplos (11a) y (12a): las maneras de comportarse y la apariencia están sujetas a una mayor variación temporal que las cualidades físicas cuantificables, como la altura, el peso o la edad. Por esta razón, el predicado de individuo de (14) admite modificaciones circunstanciales que no son posibles en (15):

(14) *Juan es amable* {dos días a la semana/con sus amigos/cuando viaja}.

(15) *Juan es alto* {?dos días a la semana/?con sus amigos/?cuando viaja}.

Esto lleva a que quede bloqueada la interpretación de (13b) como estado delimitado temporalmente, una lectura que sería estándar en el caso de (11a) y (12a). La explicación del significado de enunciados como (13b) y su consiguiente reconversión en una regla útil para el aprendiz requiere incorporar al marco teórico el concepto de CLASE DE COMPARACIÓN<sup>1</sup>: «a comparison class is a subset of the universe of discourse which is picked out relative to a context of use» (Klein, 1980: 13).

### 3. Subsectividad e intersectividad

#### 3.1. Adjetivos subsectivos y clases de comparación

Para profundizar en nuestro análisis, resulta necesario definir las nociones de INTERSECTIVIDAD y SUBSECTIVIDAD. Decimos que un adjetivo es *intersectivo* (o *absoluto*) si al combinarse con un determinado nombre, el sintagma nominal resultante evoca la intersección entre el conjunto de elementos pertenecientes a la categoría vinculada con el nombre y el conjunto de elementos que presentan la propiedad que se relaciona con el adjetivo: un elemento  $x$  pertenece a la intersección de los conjuntos  $A$  y  $B$  si y solo si  $x$  pertenece a  $A$  y  $x$  pertenece a  $B$ .

$$(i) A \cap B = \{x \mid x \in A \wedge x \in B\}$$

Si tomamos un adjetivo intersectivo como *carnívoro* (Kamp y Partee, 1995: 147), podemos comprobar que la propiedad presentada en (i) se mantiene siempre que lo combinamos con un nombre. De esta manera, una planta carnívora se refiere a todos los elementos que pertenecen simultáneamente al conjunto de {las plantas} y al conjunto de {los seres carnívoros} (figura 1).

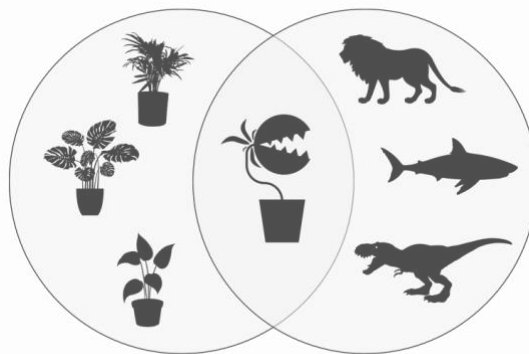


Figura 1. Adjetivos intersectivos

*X es una planta carnívora: X es una planta y X es carnívora.*

<sup>1</sup> Nos referiremos a esta *comparison class* indistintamente como *clase de comparación*, *clase de referencia* o *categoría de referencia*.

Kroeger (2018, 275) formula la regla de interpretación para las construcciones nominales con adjetivos intersectivos de la siguiente forma:

$$(ii) [\text{Adj N}] = [\text{Adj}] \cap [\text{N}]$$

El carácter de los adjetivos intersectivos nos permite realizar inferencias lógicas como la que presentamos en (iii). La pertenencia de X e Y a la clase de {los carnívoros} basta para deducir algunas de sus cualidades, sin importar a qué otros conjuntos pertenezcan (X e Y podrían ser cuadrúpedos, peces, plantas...). Los adjetivos subsectivos (como *grande*) no permiten, sin embargo, los mismos silogismos:

(iii)

a) Silogismo válido:

*X es carnívoro*

*Y es carnívoro*

.

*X e Y comen animales*

b) Silogismo inválido:

*El ratón es grande*

*El elefante es grande*

.

*Ese ratón y ese elefante son del mismo tamaño*

No existe un conjunto general de {lo grande}. Esta clase de adjetivos deben adaptar su valor a aquella clase de cosas respecto a la que se pongan en relación en un contexto dado. De *un ratón grande* no podemos afirmar, pues, que sea grande en términos absolutos, pero sí podemos mantener que es un ratón: esta sí es una inferencia lícita en las combinaciones de nombres comunes con adjetivos subsectivos (Kroeger, 2018: 277).

(iv)  $[\text{Adj N}] \subseteq [\text{N}]$

Una misma entidad podría ser considerada *pequeña* en algunos contextos, pero *grande* en otros: un enunciado como *Napoleón era un hombre bajo* puede ser verdadero si estamos relativizando a la entidad *Napoleón* respecto a {los hombres franceses de la actualidad}, pero falsa si el contraste se establece entre *Napoleón* y {los hombres franceses de principios del siglo XIX}. El conjunto de elementos que se active como fondo de contraste tiene, pues, su propio subconjunto en el que se ubican aquellas entidades que se pueden considerar bajas, altas, pequeñas, grandes... (figura 2).



Figura 2. Subsectividad y clases de comparación

En adjetivos cuantitativamente subsectivos (en los que nos centramos en este artículo<sup>2</sup>), subyace, como vemos, una comparación entre el grado en que se presenta una propiedad en la entidad a la que se refiere el nombre y el grado en que se presenta en otras entidades de cierta categoría a la que pertenece la entidad en cuestión.

Interpretar de manera correcta un adjetivo subsectivo supone, por lo tanto, inferir cuál es la clase de comparación correcta en la que situar a la entidad evocada por el nombre, ya que rara vez esta aparece expresada de forma explícita en los enunciados: en *Napoleón era un hombre bajo*, existen infinitas clases de comparación potencialmente activables. En la figura 2 hemos presentado solo dos de ellas.

Como explica Ynduráin (2019: 4), esta identificación se lleva a cabo mediante procesos inferenciales de naturaleza pragmática. En términos de la teoría de la relevancia (Sperber y Wilson, 1995) el hablante produce emisiones que buscan ser tan relevantes como sea posible para el receptor, y este las decodifica basándose en este presupuesto común. El elemento esencial que dotará de mayor o menor relevancia las posibles interpretaciones de aquellos enunciados en los que aparezcan adjetivos cuantitativamente subsectivos será la selección de una u otra clase de comparación. Sperber y Wilson señalan, precisamente, que ante enunciados del tipo *Bill is tall* resulta fundamental comprender «by which criteria Bill is tall (since, for instance, a tall dwarf is not a tall person)» (Sperber y Wilson, 1986: 10).

Cada entidad pertenece de forma simultánea a infinitas categorías, y, por lo tanto, hay infinitas clases que tienen la capacidad para actuar como un fondo de contraste válido. Sin embargo, las expectativas de relevancia que se activan en una situación comunicativa permitirán inferir (teniendo en cuenta que no sea necesario un esfuerzo cognitivo excesivo)<sup>3</sup> cuál es aquella que debe ser evocada como fondo de contraste.

Ante un enunciado como *Facundo Campazzo es muy bajo*, el oyente deberá basarse en los elementos del contexto discursivo que comparte con el hablante para determinar el valor del adjetivo *bajo*. Si sabe que el individuo al que se hace referencia mide 1,78 m., podrá deducir que la clase de comparación no es el promedio de los hombres adultos. Si a esto se suma el conocimiento mutuo de que el individuo en cuestión es un jugador de baloncesto profesional, el oyente podrá llegar a la conclusión de que la clase de comparación apropiada es aquella conformada por otros individuos de la misma ocupación. Solo en los casos en los que considere que el receptor no puede llegar por sí mismo a esta conclusión, el emisor aportará el contexto necesario, incluso haciendo referencia explícita a la clase de comparación: *Facundo Campazzo es muy bajo para ser un jugador de baloncesto*.

La noción de PROTOTIPO resulta esencial para establecer la relación de una entidad con los miembros de un determinado conjunto. Como se señala en Ynduráin (2024: 101), el prototipo es el elemento que permite establecer si los miembros de una categoría de

<sup>2</sup> Llamamos *subsectividad cuantitativa* a la subsectividad relativa a los distintos grados en los que puede darse una propiedad en las entidades.

<sup>3</sup> Entendemos la relevancia como una relación entre informatividad (o efectos cognitivos) y esfuerzo cognitivo (o de procesamiento) (Sperber y Wilson, 2004: 241).



referencia son *grandes, pequeños, de tamaño normal*, etc.: si una entidad se desvía en un grado significativo (para un contexto determinado) de las características del prototipo, esta tenderá a ser caracterizada con un adjetivo subsectivo. En torno al prototipo entendemos que existe también una zona neutra en la que se incluyen todos los elementos que presentan la propiedad en el mismo grado (o con una variación contextualmente irrelevante) que el prototipo.

Los adjetivos relativos presentan una mayor complejidad que los absolutos y resultan más difíciles de interiorizar durante adquisición de la L1 (Alquézar, 2016; Morales Reyes, 2021). Los estudios demuestran que los niños adquieren los adjetivos intersectivos de forma más temprana que los subsectivos, lo que puede interpretarse como una combinación de dos factores: el esfuerzo cognitivo y el conocimiento del mundo que subyacen a la posibilidad de identificar la clase de comparación que debe activarse como fondo de contraste en un contexto dado y el prototipo de esta.

### 3.2. *Ser* y *estar* ante predicados nominales constituidos por adjetivos subsectivos

De lo expuesto en el apartado anterior puede inferirse que, dado la perspectiva del hablante resulta también de importancia al analizar los predicados precedidos por *ser*, no podemos considerarla el factor determinante en el contraste con *estar*. Asimismo, como veremos en este apartado, la expresión de cualidades no es una atribución privativa del verbo *ser*. En lo que respecta a la combinación de los adjetivos subsectivos con el verbo *estar*, resulta determinante entender que el hablante selecciona este verbo para expresar la presencia de determinada cualidad en una entidad en un grado que choca con sus expectativas:

La visión de norma general, expresada por medio de *SER*, indica una comparación entre una entidad y otras de su misma clase; en este caso, se refleja la intención del hablante de clasificar el ente referido de acuerdo con unos criterios generales, válidos en una determinada cultura o sociedad.

En cambio, la visión de norma individual, referida mediante *ESTAR*, describe una comparación entre el estado actual de una entidad y el estado que podría esperarse como normal o habitual en ella (Marín Gálvez, 2004: 41-42).

La «visión de norma individual» suele asociarse con la idea de un CAMBIO DE ESTADO. Para Romeu (2015: 78), la diferencia fundamental entre *ser* y *estar* radica en que, si bien ambos expresan estados, cada uno lexicaliza un modificador distinto (*disjoint* y *conjoint*, respectivamente). A partir de esta distinción, establece que los estados introducidos por *ser* se interpretan como individuales y desligados. En contraste, *estar* crea forzosamente un vínculo entre dos estados: aquel que se enuncia y otro, que puede haberse dado previamente o bien ser de carácter hipotético.

Desde nuestra perspectiva, la particularidad que presenta *estar* frente a los adjetivos subsectivos es, simplemente, que este verbo obliga a activar una clase de referencia especial: la comparación no se establece entre una entidad y otras entidades, sino entre diferentes manifestaciones espaciotemporales de una única entidad. En Ynduráin (2024: 102) se habla de «una clase de comparación interna y dinámica».

Las diferentes instanciaciones de la entidad no tienen existencia material, sino que «habitan» exclusivamente la mente del hablante. Por ello, la perspectiva de este resultará

determinante a la hora de interpretar el significado de enunciados como los que mostramos a continuación:

(16) *Las plantas están altas.*

(17) *Jorge está viejo.*

(18) *Ramón está guapo.*

En *Ramón está guapo* resulta lógico suponer que la comparación se establece con otras «apariciones» previas de la entidad. En *Las plantas están altas* pueden ser el conocimiento del mundo y las expectativas del hablante los factores que entren en juego: *Las plantas (que dices que plantaste hace un mes y que yo estoy viendo por primera vez) están muy altas.* En el caso de Jorge (17), resulta evidente que este no está igual que antes: ahora pertenece al subconjunto de las personas que han envejecido. En todos los enunciados de este tipo subyace siempre la idea de CAMBIO:

[...] la oración *El muchacho es alto* no describe exactamente un estado permanente del muchacho, sino, más bien, una propiedad que se le atribuye como característica suya, mientras que *El muchacho está alto* pone de manifiesto más bien que el que habla percibe en el citado muchacho un cambio en relación a su recuerdo o con sus expectativas, es decir, un estado diferente del que conocía o esperaba. [...] Los atributos introducidos por *estar* [...] se interpretan con un sentido resultativo, es decir, como resultado de un cambio de estado (Real Academia Española, 2010: 712).

*Estar* evoca una clase de comparación muy particular y diferente a aquella evocada por *ser*: una clase de comparación formada por distintas manifestaciones espaciotemporales de una misma entidad<sup>4</sup>.

Las categorías así definidas son, como ocurría con las categorías «externas» a las entidades, también infinitas: dependen no solo del recuerdo del hablante, sino la manera en que se establece el corte temporal. En (18), ¿Ramón está guapo en comparación con qué versión o versiones de Ramón?, ¿incluye la clase al Ramón joven de hace sesenta años? Para determinarlo, el oyente habrá de realizar inferencias pragmáticas similares a las que corresponderían para un enunciado con *ser*.

Esta clase de enunciados atribuyen a determinadas entidades unas propiedades que pueden verse alteradas con el paso del tiempo. En nuestro entorno, la altura de las plantas es una propiedad que tiende a cambiar. La altura de las personas adultas o la de las montañas, en cambio, las percibimos como propiedades estables. Este aspecto de nuestro conocimiento del mundo nos lleva a rechazar enunciados como *Las montañas están muy altas*. Además, las cualidades expresadas en (16) y (17) se relacionan con una progresión temporal particular, con lo que ponen en juego también las expectativas del hablante con respecto a lo que constituye su normal desarrollo. Una interpretación habitual de (16) sería que las plantas han crecido más de lo que se esperaba; en cuanto a (17), denotaría que el envejecimiento natural del individuo se ha producido a un ritmo acelerado según el punto de vista del emisor. Otra posible interpretación de estos enunciados consideraría que la progresión se ha dado de la forma esperable, pero el hablante súbitamente se percata de ese cambio.

En el caso de (18) nos encontramos ante un tipo de propiedad que, a diferencia de las predicadas en (16) y (17), no sigue, en principio, ningún tipo de progresión natural. En

<sup>4</sup> Como se indica en Ynduráin (2024: 101), en estos casos subyace siempre «cierto compromiso con una clase de comparación más general».

este caso, el hablante compara la apariencia de un individuo con su recuerdo de este en distintos puntos del tiempo. Estas representaciones contribuyen en la creación de una suerte de «entidad virtual» (Ynduráin, 2024: 107) cuyas propiedades se presentan en el grado que los hablantes perciben intuitivamente como el más representativo de la entidad en cuestión, ya sea por tratarse de los valores medios o los más frecuentes que esta presenta. Esta entidad virtual tendría un papel análogo al del prototipo al que se recurre como representante de la «norma general» (Marín Gálvez, 2004: 41) cuando se trata de clases de comparación compuestas por diversas entidades.

Como se puede apreciar, los enunciados analizados en esta sección ponen en relación dos estados (Romeu, 2015) y presentan, para cada caso, un valor evidencial (Escandell-Vidal, 2018). Estas características, aunque importantes en la comprensión del fenómeno, son efectos del reajuste en la clase de comparación que activa el verbo *estar*. Al evocar distintas manifestaciones de un mismo individuo, forzosamente la comparación se producirá entre estados, y no entre entidades. Su carácter evidencial viene determinado por el hecho de que una de esas manifestaciones es la entidad actual, percibida por el hablante de forma directa.

Una vez desarrolladas las cuestiones teóricas sobre las distinciones semánticas que subyacen a los verbos que nos ocupan, podemos considerar sus aplicaciones didácticas en el entorno del aula ELE.

#### 4. Bases para una propuesta didáctica

##### 4.1. Fundamentos didácticos

Desarrollar una propuesta didáctica a partir de la descripción que presentamos en los apartados precedentes nos obliga a responder a dos preguntas fundamentales. Para empezar, es necesario determinar cuánto de esta explicación lingüística es necesario que el estudiante de ELE conozca para poder resolver el problema de la alternancia de *ser* y *estar* en los contextos planteados. Entendemos que puede haber más de una respuesta válida a este interrogante; la nuestra quedará expresada en la propuesta didáctica en sí, tal como la delineamos en los subapartados que siguen. En segundo lugar, es necesario plantear en qué medida el docente de ELE debe estar familiarizado con descripciones lingüísticas como las que presentamos para que este sea capaz de guiar al estudiante en su proceso de aprendizaje. Sobre esta última cuestión, cabe recordar lo señalado por Gómez del Estal (2008):

En muchos casos, el principal enemigo de la descripción lingüística que se ofrece en las clases de E/LE son los propios profesores, puesto que su conocimiento gramatical (heredado de la tradición gramatical, en la mayoría de los casos, cuando no falseado por sus propias concepciones, en el peor pero no tan infrecuente) provoca en muchas ocasiones no sólo que se ofrezcan descripciones inadecuadas, sino que se llegue a prescindir de los datos que no encajan en la regla de la que dispone el profesor, lo cual es un completo absurdo científico (775).

Como señalábamos, la distinción entre *ser* y *estar* se reconoce como un tema fundamental en la didáctica de ELE. Sin embargo, las cuestiones relativas a estos verbos se suelen presentar en el aula mediante aproximaciones esquemáticas que, a menudo, resultan incorrectas o, al menos, incompletas. Pares de conceptos como CUALIDAD/ESTADO o PERMANENTE/TRANSITORIO se asumen a menudo como elementos suficientes para abordar el problema que nos ocupa. Estas fórmulas resultan exitosas en tanto se omiten los

numerosos contraejemplos que se les pueden oponer, lo que provoca que su utilidad para el estudiante resulte muy cuestionable. La propuesta que presentamos, diseñada para implementarse en el nivel B2 del MCER en consonancia con las directrices del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2007: 90), trata de superar los problemas y carencias planteados previamente mediante un enfoque que haga aflorar algunos elementos clave que subyacen al uso de los verbos que nos ocupan.

En su estudio de la adquisición de *ser* y *estar* mediante el Corpus Escrito de Aprendices Taiwaneses de Español (CEATE), Lu y Cheng (2015) observan que la estructura *estar* + adjetivo es la que más dificultades presenta y recomiendan trabajarla mediante ejemplos auténticos y contextualizados. García Márkina y Valdez (2021) consideran que, al presentar este tema, el docente se ve en la posición dicotómica de escoger entre recurrir a nociones simples pero imprecisas y poco útiles para el estudiante o emplear conceptos más complejos, bajo «el riesgo inherente de conceder más tiempo y energía a intentar dominar las etiquetas metalingüísticas que a centrarse en el uso efectivo de estos verbos» (p. 142).

La propuesta que presentamos se basa en el empleo de reglas sencillas y específicas de carácter operativo, un abordaje que ya fue propuesto para tratar la problemática de *ser* y *estar* por, entre otros, Baralo (1999, 2014), Llopis García *et al.* (2012) y Silvagni (2013). Tomamos en cuenta, además, las conclusiones de Cheng (2004), quien ha demostrado el efecto positivo de la instrucción basada en el procesamiento frente a la instrucción tradicional, basada en el *output*, en la adquisición del contraste de *ser* y *estar*. Nuestra propuesta aboga por una enseñanza inductiva de estas reglas, siguiendo a Barozzi (2014), que, ampliando el estudio de Cheng (2014), observa que los resultados de la instrucción basada en el procesamiento son ligeramente más positivos cuando se emplea el método inductivo en lugar del deductivo.

Por último, encontramos que el empleo de elementos visuales para trabajar el contraste entre los verbos *ser* y *estar* ha sido propuesto previamente por Morales y Smith (2008) y, dentro del campo de la lingüística cognitiva, también por Castañeda Castro y Ortega Olivares (2019).

## 4.2. Comparación

De Santiago y Fernández (2023: 567) consideran que toda gramática pedagógica debe reunir los siguientes requisitos para resultar efectiva: «veracidad, acotación clara de su alcance, claridad, planteamiento al alcance del aprendiz y orientación a sus necesidades». El desafío de una propuesta como la que presentamos es cerrar la brecha entre la teoría lingüística y la didáctica. Es decir, elaborar una gramática pedagógica que sea correcta sin descuidar la utilidad para el aprendiente, y viceversa.

Una de las ventajas que, en este sentido, entendemos que presenta nuestro marco teórico frente a otras explicaciones de la alternancia *ser/estar* es su énfasis en la noción de COMPARACIÓN. Verter otros conceptos teóricos, como los de PREDICADO DE INDIVIDUO Y PREDICADO DE ESTADIO, en términos asequibles al estudiante de ELE nos pondría ante dificultades evidentes. En contraste, la COMPARACIÓN es una operación cognitiva que, al

menos en los contextos lingüísticos y culturales con los que solemos manejarnos, forma parte de la experiencia cotidiana y no necesita ser explicada.

Las comparaciones, por otra parte, se suelen expresar lingüísticamente en estructuras sencillas con las que el estudiante de español se familiariza desde los niveles iniciales. Esto nos permitirá recurrir a la paráfrasis para explicar el significado de las estructuras que nos ocupan, utilizando un metalenguaje sencillo libre de terminología técnica.

Nuestro primer objetivo será que el estudiante repare en el hecho de que todos los adjetivos relativos llevan implícita una comparación. Puesto que se trata de activar un conocimiento concreto que los estudiantes ya poseen, se abren diferentes posibilidades para realizar un descubrimiento guiado dinámico. Por ejemplo, se lo puede presentar por medio de una historia con apoyo de elementos visuales (figura 3).



Figura 3 – Narración con apoyo visual

*Lemuel Gulliver en Inglaterra, Lilliput y brobidnag, respectivamente. La historia, con el correspondiente apoyo visual, sirve para demostrar el valor relativo de las propiedades SER DE TAMAÑO NORMAL, SER GRANDE y SER PEQUEÑO.*

### 4.3. Adjetivos absolutos y relativos

La distinción establecida en nuestro marco teórico entre adjetivos intersepectivos y subsectivos no resulta, de por sí, fundamental para que el estudiante pueda comprender la alternancia de las cópulas frente a estos últimos. Sin embargo, consideramos que la diferenciación emergerá naturalmente en el curso de una secuencia didáctica dedicada a este tema. Sistematizarla no debería ofrecer mayores problemas, poniendo en práctica los recursos lingüísticos con los que ya cuenta el estudiante.

Una de las maneras más sencillas de presentar la diferencia entre los dos tipos de adjetivos vistos es mediante el empleo de cuantificadores, ya que, en principio, solo los subsectivos los admiten. El estudiante puede, de esta manera, contar con una regla sencilla que le permita inferir si un adjetivo admite las dos cópulas sin emplear apenas metalenguaje:

(a) Si X es un adjetivo:

¿Se puede decir que algo o alguien es *muy* X, *un poco* X o *bastante* X?

En contraposición, los adjetivos que indiquen una cualidad absoluta solo admitirán una cópula. En este punto puede plantearse la duda de qué tipo de propiedades son absolutas, puesto que los adjetivos intersectivos pueden frecuentemente dar lugar a adjetivos subsectivos a través de extensiones polisémicas. Así, un adjetivo como *español* puede referirse, además de a la nacionalidad de un individuo, también a la presencia en una entidad de las cualidades típicamente asociadas a la cultura de España. En este último caso, puede decirse que un individuo es *muy español* o *poco español*: esto, evidentemente, plantea una comparación con el grado de *españolidad* de otras entidades. Para el estudiante, en un principio será suficiente asumir que la gradación implica la posibilidad de utilizar ambas cópulas, sin necesidad de reparar en los casos polisémicos.

#### 4.4. Cuatro tipos de comparación

Una vez incorporada la idea de que ciertos adjetivos (los subsectivos) llevan implícita una comparación, será posible proceder al tratamiento de la alternancia ente *ser* y *estar*. Durante una primera fase, pues, el estudiante se habrá familiarizado con los predicados que expresan una comparación externa: aquellos introducidos por *ser*. La presentación de los predicados introducidos por *estar* se podrá realizar mediante algunos ejemplos preparados para favorecer la inducción de la regla por parte del estudiante, como los que listamos en (19).

(19)

- a. *Mi hijo está muy grande. La ropa que le compramos hace dos meses ya no le entra.*
- b. *¡Qué alto está Pablito! Me parece que ha crecido mucho este último año.*
- c. *Estoy muy delgado. Creo que la dieta está funcionando.*

En este primer acercamiento a las comparaciones internas, es preferible restringir la muestra a los casos en los que se trata de una propiedad que sigue una progresión natural, para luego presentar los casos más complejos.

Como señalábamos en 4.1, el empleo de un apoyo visual para presentar el contraste puede resultar muy beneficioso para el aprendiente. En la figura 4, ofrecemos un ejemplo del tipo de materiales que pueden presentarse para mostrar, en este caso, el uso de *estar* con adjetivos subsectivos (cfr. figura 3).



Figura 4. Después de sus viajes, Gulliver encuentra a su hijo, Johnny, más alto de lo que recordaba (y esperaba).

Al final de este proceso, el estudiante contará con una regla para interpretar las comparaciones externas (b) y las internas que se refieren a una progresión natural (c).

(b)

Comparación externa:

NOMBRE es ADJETIVO =

NOMBRE es más ADJETIVO que CLASE

(c)

Comparación interna de progresión

NOMBRE está ADJETIVO =

NOMBRE está más ADJETIVO que antes

Este procedimiento permite interpretar enunciados con *ser* y *estar* de la siguiente manera:

(20) *Juan es alto = Juan es más alto que otra(s) persona(s)*

(21) *Juan está alto = Juan está más alto que antes*

Hasta aquí, el foco está puesto en la decodificación de enunciados, pero las reglas formuladas en (b) y (c) pueden, evidentemente, utilizarse como punto de partida para codificar mensajes, dado que el orden de los términos es intercambiable. Siguiendo las reglas enunciadas, entonces, el estudiante será capaz de seleccionar la forma adecuada para el mensaje que quiera transmitir:

(22) *Juan (ser/estar) más alto que otra(s) persona(s) = Juan es alto*

(23) *Juan (ser/estar) más alto que antes = Juan está alto*

Debemos aclarar que las reglas (b) y (c) representan meramente el grado de abstracción al que se espera que el estudiante llegue, lo que no significa que deban enunciarse explícitamente de esa manera. A fines prácticos, enunciados como (22)-(23), o similares, pueden servir igualmente como modelos a partir de los cuales interpretar y producir otros predicados del mismo tipo.

Establecida la primera distinción entre los dos tipos fundamentales de comparación, será posible avanzar en la formulación de las reglas para los otros casos que hemos presentado en el marco teórico. La primera (29) se refiere al tipo de enunciado en el que se predica que una entidad no ha experimentado el cambio que se esperaba.

(d)

Comparación interna de progresión nula:

NOMBRE está ANTÓNIMO =

ADJETIVO no está más ADJETIVO que antes

Esta definición presenta una dificultad mayor, puesto que utilizar un adjetivo y su antónimo. Aunque esto podría subsanarse mediante una forma diferente de formular la regla, como (e), (d) nos sigue pareciendo la opción preferible por varias razones: la primera es que el metalenguaje que emplea es, relativamente, más sencillo.

(e)

NOMBRE está ADJETIVO =

NOMBRE está más ADJETIVO de lo esperado

En segundo lugar, la regla enunciada en (d) se ajusta más al proceso cognitivo que subyace a este tipo de enunciados. Como vimos, estos ponen en juego dos estados: uno actual y uno posible, cada uno de ellos identificado con una magnitud diferente de determinada propiedad. De esta forma, en estos contextos *está bajo* debe entenderse como *no está alto*. (d) permite, entonces, realizar interpretaciones como las siguientes:

(24)

- a. *Juan está bajo* = *Juan no está más alto que antes*
- b. *Juan está joven* = *Juan no está más viejo que antes*
- c. *Juan está gordo* = *Juan no está más delgado que antes*

Casos como (24c) presentan una ambigüedad que solo podrá superarse considerando el contexto en que se da el enunciado. Si Juan está, por ejemplo, haciendo una dieta que no da resultados visibles, la interpretación de (24c) será correcta. Si, en cambio, el enunciado significa que ha engordado, habría que interpretarla según la regla (c). Es preferible seleccionar cuidadosamente los ejemplos para evitar casos de ambigüedad, que podrán abordarse en un estadio posterior del aprendizaje.

El último tipo de comparación que presentamos en nuestro marco teórico es aquel que se refiere a propiedades que no siguen una progresión natural. Podemos formular así la regla en que se basan:

(f)

- Comparación interna sin progresión:  
 NOMBRE *está* ADJETIVO =  
 NOMBRE *está* más ADJETIVO de lo normal

Esta regla puede interpretarse como una variación de (c), por cuanto *lo normal* también se refiere a un estado (o sumatoria de estados, como vimos) que se produjo de forma previa a la enunciación. La distinción aquí es sutil, y, dado que puede no resultar de inmediata utilidad para el alumno, proponemos reducirla a una única regla basada en la noción de *anterioridad*.

La alternancia entre los verbos *ser* y *estar* en los casos tratados queda resumida en la siguiente tabla:

COMPARACIÓN CON OTROS	COMPARACIÓN CON ANTES	
	Con cambio	Sin cambio
NOMBRE es ADJETIVO <i>Juan es alto</i>	NOMBRE <i>está</i> ADJETIVO <i>Juan está alto</i>	NOMBRE <i>está</i> ANTÓNIMO <i>Juan está bajo</i>

Tabla 1. Resumen de la alternancia *ser/estar* en los casos tratados



## 5. Conclusiones

La alternancia entre *ser* y *estar* no constituye un problema homogéneo dentro de la gramática del español, sino un conjunto de problemas particulares que requieren aproximaciones teóricas de diversa índole.

En este trabajo, hemos puesto el foco en un caso particular: la alternancia de *ser* y *estar* frente a predicados constituidos (fundamentalmente) por adjetivos subsectivos. La interpretación del valor de estos adjetivos implica siempre una comparación (al menos, implícita): bien de una entidad con otras de su misma clase (según a qué categoría se entienda que es relevante como fondo de comparación en un determinado contexto); bien entre el estado de una entidad en el momento en que se predica algo sobre esta y sus estados previos, según el recuerdo del hablante. Las comparaciones del primer tipo siempre van precedidas por el verbo *ser*, mientras que las segundas siguen exclusivamente a *estar*. Por esto, el de CLASE DE COMPARACIÓN es un concepto que resulta esencial a la hora de interpretar los enunciados que nos ocupan y comprender la distribución de los verbos copulativos del español en los distintos contextos en que estos pueden aparecer.

El verbo *estar* ejerce un mecanismo de coerción sobre el adjetivo: impide que este sea interpretado a través de una comparación de aquella entidad de la que se predica una propiedad con otras entidades. *Estar* «obliga» a que la clase de comparación esté constituida exclusivamente por instanciaciones espaciotemporales de la entidad con que se relaciona. Para determinar qué elementos constituyen exactamente este fondo de contraste, el receptor del mensaje deberá valerse de mecanismos de inferencia pragmática: el motor que subyace a estas deducciones será siempre la búsqueda de enunciados con el mayor grado posible de relevancia.

No en todos los casos, sin embargo, *estar* significa que se ha producido un cambio entre un estado puntual y otro(s) estado(s) previo(s): a veces se busca expresar exactamente lo contrario: que el cambio esperado no ha tenido lugar (en frases como *Las plantas de la terraza están bajas*). Entre los casos en que sí se expresa un cambio de estado, encontramos dos tipos de enunciado: los que denotan que este responde a una cierta progresión natural, y aquellos que contrastan la entidad actual con las propiedades que esta normalmente presenta.

La complejidad que encontramos en este caso particular de alternancia evidencia las limitaciones de toda propuesta didáctica en ELE que presuponga la existencia de una única explicación satisfactoria para la distribución de *ser* y *estar*. Por el contrario, consideramos que la clave de un proceso exitoso de enseñanza/aprendizaje radica en la delimitación y el análisis cuidadoso de los problemas lingüísticos asociados con la selección de una u otra cópula. En el caso concreto de los predicados con adjetivos subsectivos, una descripción basada en el concepto de CLASE DE COMPARACIÓN sirve para dar cuenta de la alternancia que nos ocupa y presenta características que hacen promisorio su adaptación a una propuesta didáctica de ELE.

Por su carácter intuitivo y su sencilla expresión lingüística, la comparación puede ser el elemento vertebrador para que el estudiante infiera y formule reglas que le permitan interpretar adecuadamente el valor de cada cópula frente a los predicados con adjetivos subsectivos, y seleccionar la cópula adecuada en momento de producir sus propios enunciados.

## Bibliografía

- ALQUÉZAR SERRANO, Silvia. 2016. *La adquisición de los adjetivos graduales en L1 español*. Tesis de maestría inédita, Universidad Zaragoza.
- ARCHE, María J., FÁBREGAS, Antonio y MARÍN, Rafael. 2019. «Main questions in the study of copulas». En M. J. Arche, A. Fabregas y R. Marín (ed.), *The Grammar of Copulas Across Languages*. Oxford: Oxford University Press, 1-30.
- BARALO, Marta. 1999. «"Ser" y "estar" en los procesos de adquisición de lengua materna (LM) y lengua extranjera (LE)», *Español como lengua extranjera, enfoque comunicativo y gramática: actas del IX congreso internacional de ASELE*. Santiago de Compostela, 23-26 de septiembre de 1998, 291-300.
- BARALO, Marta. 2008. «Reflexiones sobre la selección de ser y estar en la interlengua española», *Revista Nebrija de Lingüística aplicada a la enseñanza de Lenguas*, 3, 37-37.
- BAROZZI, Alma. 2014 «Efectos de la instrucción en la adquisición de los verbos "ser" y "estar" por estudiantes angloparlantes», *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 16, 107-141.
- CARLSON, Greg N. 1977. *Reference to Kinds in English*. Boston: University of Massachusetts Press.
- CASADO MANCEBO, Mario. 2019. «Individuos y estadios: una propuesta formal desde la información aspectual de los predicados», *Lingüística y Literatura*, 76, 65-86.
- CASTAÑEDA CASTRO, Alejandro y ORTEGA OLIVARES, Jenaro. 2019. «Los usos atributivos de ser y estar desde la gramática cognitiva». En Ibarretxe-Antuñano, Iraide, Cadierno, Teresa y Castañeda Castro, Alejandro (eds.) *Lingüística cognitiva y español LE/L2*, 120-144. Oxon: Routledge.
- CHENG, An Chung. 2004. «Processing instruction and Spanish ser and estar: Forms with semantic-aspectual value». En Van Patten, Bill (ed.), *Processing instruction: Theory, research, and commentary*, 119-141. Mahwah: LEA.
- DE SANTIAGO GUERVÓS, Francisco Javier y FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, Jesús. 2023. «La enseñanza de la gramática en ELE». En G. Rojo, V. Vázquez Rozas y R. Torres Cacoullós (ed.), *Syntax del español/The Routledge Handbook of Spanish Syntax*. Londres: Routledge, 564-576.
- DOHERTY, Cathal. 1996. «Clausal structure and the Modern Irish copula», *Natural Language & Linguistic Theory*, 14(1), 1-46.
- ESCANDELL-VIDAL, María Victoria. 2018. «Ser y estar con adjetivos. Afinidad y desajustes de rasgos». *Revista española de lingüística*, 48, 57-114.
- ESCANDELL-VIDAL, María Victoria. y Leonetti, Manuel. 2002. «Coercion and the stage/individual distinction». En J. Gutiérrez-Rexach (ed.), *From words to discourse*. Boston: Brill, 159-179.
- GARCÍA MÁRKINA, Yekaterina, y VALDEZ, Cristian. 2021. «El uso de ser y estar en producciones escritas en L2 con atributo nominal y atributo locativo», *Aportes del CAES a la enseñanza del español como lengua extranjera*, 117-146.
- GÓMEZ DEL ESTAL VILLARINO, Mario. 2004. «Los contenidos lingüísticos o gramaticales. La

reflexión sobre la lengua en el aula de ELE: criterios pedagógicos, lingüísticos y psicolingüísticos». En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (ed.), *Vademécum para la formación de profesores – Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera*. Madrid: SGEL, 767-787.

GREEN, Lisa. 2000. «Aspectual be-type constructions and coercion in African American English», *Natural Language Semantics*, 8, 1-25.

INSTITUTO CERVANTES. 2007. *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español. Volumen B*. Madrid: Edelsa.

JERRO, Kyle. (2015). «Copulas and the semantics of location». En *Proceedings of 15th Meeting of the Texas Linguistic Society*. University of Texas, 91-105.

KAMP, Hans. y Partee, Barbara. 1995. «Prototype theory and compositionality», *Cognition* 57, 129-191.

KLEIN, Ewan. 1980. «A Semantics for Positive and Comparative Adjectives», *Linguistics and Philosophy*, 4, 1-45.

KRATZER, Angelika. 1989. «An Investigation of the Lumps of Thought», *Linguistics and Philosophy*, 12(5), 607-653.

KROEGER, Paul R. 2018. *Analyzing meaning: An introduction to semantics and pragmatics*. Berlin: Language Science Press.

LEONETTI, Mario. 2018. «Nuevas aproximaciones sobre ser y estar. Introducción», *Revista española de lingüística*, 48(1), 7-11.

LLOPIS-GARCÍA, Reyes, REAL ESPINOSA, Juan Manuel y RUIZ CAMPILLO, José P. 2012. *Qué gramática enseñar, qué gramática aprender*. Madrid: Edinumen.

LU, Hu-Chuan y CHENG, An Chung. 2015. «Estudio de verbos copulativos a partir de corpus de aprendices». *Porta Linguarum* 23, 205-220.

MAIENBORN, Claudia. 2005. «A discourse-based account of Spanish *ser/estar*», *Linguistics*, 43, 155-180.

MENEGOTTO, Andrea Cecilia. 2014. «Explicaciones gramaticales simples y claras: Una respuesta al artículo de Martha Jurado-Salinas», *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 17, 67-74.

MILSARK, Gary L. 1974. *Existential Sentences in English*. Boston: MIT.

MORALES, Manuel, y SMITH, Daniel 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* 3, 3-26.

MORALES REYES, Alexandra. 2021. «Esta pobre oveja así tumbadica: uso de adjetivos en niños hispanohablantes», *Estudios de Lingüística Aplicada*, 69-95.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA; ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA. 2010. *Nueva gramática de la lengua española. Manual*. Madrid: Espasa.

REGUEIRO RODRÍGUEZ, María Luisa. 2008. «Algunas reflexiones sobre ser y estar copulativos en la Gramática Española», *Revista Nebrija de Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas*, 2(3), 56-75.

- ROMEU, J. 2015. «Ser, estar and two different modifiers». En I. Pérez-Jiménez, M. Leonetti y S. Gumiel-Molina (ed.), *New perspectives on the study of ser and estar. Issues in Hispanic and Lusophone Linguistics 5*. Amsterdam: John Benjamins, 51-84.
- SILVAGNI, Federico. 2013. *¿Ser o estar? Un modelo didáctico*. Madrid: Arco Libros.
- SILVAGNI, Federico. 2017. «Interfaz léxico-sintaxis y discurso en la alternancia copular del español: notas sobre el caso de estar y atributo sustantivo», *MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 24, 123-144.
- SILVAGNI, Federico. 2018. «Sobre la distinción Individuo / Estadio y su relación con ser y estar». *Revista Española de Lingüística*, 48, 15-46.
- SPERBER, Dan. y WILSON, Deirdre. 1986. *Relevance: Communication and Cognition*. Nueva Jersey: Wiley-Blackwell.
- SPERBER, Dan. y WILSON, Deidre. 2004. «La teoría de la relevancia», *Revista de Investigación Lingüística*, 2, 237-286.
- YNDURÁIN PARDO DE SANTAYANA, Carlos. (2019). «El cálculo del valor cuantitativo de los adjetivos dimensionales», *Diálogo de la lengua*, 11, 1-14.
- YNDURÁIN PARDO DE SANTAYANA, Carlos. (2024). El verbo *estar* y la interpretación de los adjetivos cuantitativamente subsectivos. Una aproximación relevantista, *Verba: Anuario Galego de Filoloxía*, 51, 1-16.
- WAUTERS, Vivian. 2013. *Copular Clauses in Sereer*. Berkeley: University of California.
- WELCH, Nicholas y WHITE, Marie-Louise Bouvier. 2021. «Copular clauses in Dene languages: Argument structure and interpretation». *Canadian Journal of Linguistics*, 66(2), 223-254.
- WIERZBICKA, Anna. 1996. *Semantics: Primes and universals*. Oxford: Oxford University Press.