



UNIVERSIDAD DE JAÉN
Centro de Estudios de Postgrado

Trabajo Fin de Máster

**ANÁLISIS DE MATERIALES A
PROPÓSITO DE LOS VERBOS
SER, ESTAR Y PARECER EN LA
CLASE DE ELE**

Alumno/a: Ruiz Hurtado, Carmen

Tutor/a: Prof. D. José Rienda Polo
Dpto: Filología Hispánica

Noviembre, 2018

RESUMEN

El español es un idioma que a pesar de ser uno de los más hablados del mundo, sigue resultando algo complicado de aprender para hablantes extranjeros. Uno de los factores más problemáticos es la enseñanza de los verbos copulativos *ser* y *estar*, que mientras en español son dos, en otros idiomas como el inglés sólo es un verbo –“*to be*”–. Asimismo, de la mano del método comunicativo y enfoque por tareas, en los últimos años se ha pretendido cambiar la manera en la que se enseñan estos verbos, lejos de la fallida concepción de temporal frente a permanente. En este trabajo se presentarán por un lado una clasificación de los usos de los verbos copulativos *ser*, *estar* y *parecer* para así poder analizar cómo se han abordado en un número de recursos online.

Palabras clave: verbos copulativos, ser, estar, parecer, inglés, ELE.

ABSTRACT

Even though it is one of the most spoken languages in the world, Spanish seems to be a troublesome language to learn for foreign speakers. One of the most problematic factors is the teaching of copulative verbs *ser* and *estar*: while in Spanish they are two, in other languages like English we only find one –to be–. Furthermore, with some help from the communicative and task-based method, the way these verbs are being taught has changed, keeping away from the temporal versus permanent conception. In this project we will present a classification of the copulative verbs *ser*, *estar* and *parecer* uses in order to analyze how they have been presented in various online materials.

Key words: copulative verbs, *ser*, *estar*, *parecer*, english, SLT

INDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	4
2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	7
2.1. Conceptuación verbos copulativos.....	7
2.2. Etimología.....	9
2.3. Usos.....	11
2.3.1. <i>Dualidad consustancial/circunstancial frente temporal/permanente</i>	13
2.3.1.1. Carácter perfectivo e imperfectivo.....	15
2.3.1.2. Percepción general y experiencia personal.....	16
2.3.1.3. Otras expresiones.....	17
2.3.1.3.1. Posesión.....	17
2.3.1.3.2. Voz pasiva.....	17
2.3.1.4. Usos predicativos.....	20
2.3.1.4.1. Construcciones locativas.....	20
2.3.2. El verbo <i>parecer</i>	21
2.3.2.1. <i>Conceptuación y clases gramaticales de parecer</i>	22
2.3.2.1.1. Parecer como verbo de percepción.....	22
2.3.2.1.2. Parecer como verbo de opinión.....	24
2.3.2.2. Otras definiciones.....	25
2.4. Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas y Plan Curricular del Ins- tituto Cervantes.....	27
2.5. Enseñanza de la gramática en ELE.....	30
2.5.1. <i>Siglo XVI a XVIII</i>	30
2.5.2. <i>Siglo XIX, XX y XXI</i>	31
2.5.3. <i>Última década y/o 5 años</i>	34
3. OBJETIVOS.....	35
3.1. Generales.....	35
3.2. Específicos.....	36
4. METODOLOGÍA.....	36
4.1. Desarrollo de la investigación.....	36
4.1.1. <i>Material elegido y justificación</i>	36
4.1.2. <i>Análisis materiales</i>	40
4.1.2.1. «¿Ser vivo o estar vivo?».....	42
4.1.2.1.1. Aspectos formales.....	42

4.1.2.1.2.	Acción estudiantes e interacción.....	42
4.1.2.2.	«¿Estás de la olla?».....	43
4.1.2.2.1.	Aspectos formales.....	43
4.1.2.2.2.	Acción estudiantes e interacción.....	43
4.1.2.3.	«Más allá del tópico».....	44
4.1.2.3.1.	Aspectos formales.....	44
4.1.2.3.2.	Acción estudiantes e interacción.....	44
4.1.2.4.	«Mapa en blanco».....	45
4.1.2.4.1.	Aspectos formales.....	45
4.1.2.4.2.	Acción estudiantes e interacción.....	45
4.1.2.5.	Análisis de contenido.....	45
4.1.2.6.	Presentación verbos <i>ser</i> , <i>estar</i> , y <i>parecer</i>	46
4.2.	Analizar resultados.....	47
4.3.	Conclusiones.....	48
4.4.	Debilidades de nuestra investigación y prospectivas.....	49
5.	ANEXOS.....	51
6.	BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA.....	58

1. INTRODUCCIÓN

Hace unos tres años, me encontraba buscando información sobre las lenguas celtas para mi trabajo de fin de grado¹, cuando me encontré con una curiosidad que me llamó la atención: en gaélico irlandés existe una dualidad copulativa algo similar a nuestro *ser* y *estar*². Hay algunas teorías que dicen que esa dualidad en nuestro idioma viene precisamente de una influencia céltica, aunque esto es algo difícil de comprobar al apenas existir documentos escritos de entonces. Al estar parte de mi trabajo enfocado a los préstamos entre el inglés y las lenguas celtas –en especial, el gaélico irlandés–, me resultó algo curioso teniendo en cuenta que la lengua de las islas británicas sólo cuenta con un verbo de este tipo. Además, son más que conocidos los estudios sobre los verbos *ser* y *estar* y su dificultad de aprendizaje para hablantes extranjeros, en especial aquellos cuya lengua nativa es el inglés.

El caso de estos verbos es algo que, desde que empecé la universidad, he conocido. En inglés, solo existe un verbo que se «traduce» a estos dos magnates de nuestro idioma: *to be*. Esto provoca que, de una sola realidad, se pase a dos realidades distintas, algo ya bastante ambiguo y difícil de asimilar. Y no solo eso: dependiendo del uso, el contexto, e incluso la percepción personal del hablante, los verbos *ser* y *estar* aparecerán en distintos ejemplos que, a nuestros estudiantes de habla inglesa les costará una temporada, mucha práctica y otros cuantos fallos adquirir. Otro caso parecido y que abordaremos en este trabajo es el de *parecer*, otro verbo copulativo español que tiene varias acepciones y traducciones en inglés, dependiendo del contenido semántico. Pero antes de empezar, pongámonos en contexto.

El español es, actualmente, la segunda lengua con más hablantes nativos del mundo, y la tercera según el número de usuarios³—esto incluye usuarios con el español como segundo idioma o lengua extranjera, y usuarios nativos—. La primera es el chino, y la siguiente y con más presencia e importancia internacional, el inglés. Es curioso que el español, estando tan representada mundialmente y presente por casi cada continente, aún no sea considerada como *lingua franca* como lo es el inglés. Aun así, podemos apreciar como

¹ Celtic languages in the European context: Irish and its relation with British English.

² <http://nualeargais.ie/gnag/kopul2.htm>

³ <https://www.ethnologue.com/language/spa>

más y más personas deciden aventurarse y aprender esta lengua, ya sea por motivos profesionales –trabajo, estudios– o personales –viajes, por gusto, o incluso amor–.

Lo cierto es que en un país de habla inglesa –y gaélica– como lo es Irlanda, la presencia del español está creciendo paulatinamente. Algunos de los idiomas presentes en los institutos o colegios son el español, el francés –también por ser *lingua franca* en ciertos ámbitos europeos–, alemán o chino. Además, son idiomas que se examinan en el Leaving Certificate⁴ entre una multitud de lenguas del mundo lejos de estar presentes en nuestro sistema educativo español. Irlanda ha recibido múltiples emigrantes de Europa del Este durante los últimos años⁵, y como resultado, son muchos los estudiantes que deciden realizar el examen de ruso o letón con el objetivo de conseguir más puntos de cara a sus futuros estudios universitarios. Pero ahí no es donde vamos.

Las razones por las que el español ha ido ganando posiciones en Irlanda son múltiples y variadas. Por un lado, España es un destino turístico muy popular, no sólo para viajar en verano, sino donde jubilarse. Lo mismo ocurre en España, pero, al contrario: Irlanda se ha convertido en un nuevo destino turístico para los españoles. Por otro lado, hay estudiantes que viajan a este país para realizar un curso de verano en el que –se supone– aprenderán inglés, aunque vivan prácticamente gran parte del día con sus compañeros españoles. Muchos de estos cursos ofertan estancias y alojamiento con familias irlandesas, lo que provoca que estas necesiten tener alguna idea de español para poder ayudar a sus jóvenes huéspedes.

Por otro lado, tenemos las causas profesionales. Irlanda es la base europea de muchas grandes compañías conocidas tales como Google, Facebook o Apple. Una ley que les permite no pagar tantos impuestos⁶ fue el empujón que el casi fallecido tigre celta necesitaba para despertar de una depresión inmobiliaria prácticamente idéntica a la española. Esto ayudó a la creación de más empleos, muchos de ellos enfocados a los jóvenes, y otros tantos a hablantes de una segunda lengua. Entre ellas, obviamente, se

⁴Proceso de exámenes de acceso a la Universidad y finalización de la enseñanza obligatoria
<https://www.hsireland.com/es/programa/sistema/sistema-de-puntuacion-del-examen-leaving-certificate-irlandes>

⁵<https://www.cso.ie/en/media/csoie/newsevents/documents/census2016summaryresultspart1/Census2016SummaryPart1.pdf> pg. 50.

⁶https://www.eldiario.es/hojaderouter/ilegales/Irlanda-ventajas_fiscales-proteccion_de_datos-derecho_6_409169082.html

encuentra el español. Por lo tanto, han sido bastantes los españoles que han ido emigrado en los últimos años a Irlanda, en búsqueda de un trabajo que no encontraban en su tierra.; ya sea de director ejecutivo español, en un centro de atención telefónica, o de recepcionista en algún hostel. La opción más popular y temporal es la de “au pair”⁷, aunque prácticamente gobernada por chicas; también hay quienes ahorran una temporada en casa, y se lanzan a la aventura de venir a la capital a buscar trabajo.

Y no solo eso. Es bien sabido que el inglés es un idioma que, aunque sea asignatura obligatoria desde primaria hasta bachiller, sigue quedando pendiente en una mayoría demasiado grande de estudiantes españoles. No pretendemos negar que los resultados hayan mejorado, pero a pesar de los múltiples y variados intentos de mejorarlos —cambios de métodos, colegios bilingües, etc. —, estos siguen sin reflejar la realidad. Como resultado, hay quienes deciden prepararse un examen de certificación de nivel en una escuela oficial de idiomas, y quienes se lanzan a aprender el idioma de primera mano en un país de habla inglesa. Cabe decir que otro factor que ha influenciado la llegada de españoles a la isla esmeralda es la incertidumbre provocada por el Brexit: hace unos años, Inglaterra era la meca de aquellos que necesitaban sacarse un dinerillo y mejorar el inglés: ahora parece que todos huyen y deciden probar en la vecina y más alegre Irlanda. Algo parecido ocurre aquí con el español. Buenos resultados y prácticas de conversaciones casi cuadrículadas, pero a no ser que el alumno presente cierto interés y motivación en aprender el idioma, en la vida real siguen teniendo dificultades.

Ahora pasemos a la lengua española en sí. ¿Qué se estudia? ¿Hasta qué nivel? ¿Por cuantos años? Y más importante en este trabajo, ¿qué pasa con los verbos copulativos *ser*, *estar*, y *parecer*? Para empezar, una de las causas por las que el español resulta tan complicado para los hablantes ingleses es los verbos: múltiples conjugaciones, tiempos verbales, irregularidades, etc., algo que en su idioma apenas ocurre. Otro factor es la fonología: mientras el español es un idioma que se escribe tal que suena, el inglés tiene múltiples sonidos para distintos fonemas o construcciones fonéticas. Por último, y como

⁷ Un au pair es una persona joven de entre 18 y 30 años, sin hijos, que no está casada y que decide pasar un período de tiempo determinado en el extranjero para vivir con una familia de acogida. El au pair, que pasa a ser un hermano/a mayor, ayuda a la familia a cuidar de los niños y echa una mano con pequeñas tareas del hogar. A cambio recibe comida y alojamiento gratis, así como una paga. En cualquier caso, el au pair no es nunca ni una empleada del hogar ni una niñera.

https://www.aupairworld.com/es/au_pair/au_pair

mencionamos anteriormente, verbos como *ser* y *estar*, que resultan unos pilares en nuestro idioma, solo existen en una forma en inglés: *to be*. Aquí incluiremos el verbo *parecer* debido al aspecto copulativo que estos tres verbos cargan. De todo esto hablaremos en el siguiente apartado: la fundamentación teórica.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

2.1. Conceptuación: los verbos copulativos

Como la mayoría de nosotros ha aprendido durante nuestra época de estudiantes, un verbo copulativo es aquel que como complemento obligatorio tiene un atributo –sintagma nominal– que expresa algo sobre el sujeto; además, solo hay tres: *ser*, *estar* y *parecer*. Consultemos lo que nos indican organismos oficiales como la RAE.

Verbo. 4. verbo copulativo. El que, prácticamente vacío de significado léxico, sirve de unión entre un sujeto y un atributo (→ atributo) y admite que este sea sustituido por el pronombre neutro *lo*; son copulativos en español los verbos *ser*, *estar* y *parecer*: *La conferencia FUE interesante* [*lo fue*]; *El enfermo ESTÁ tranquilo* [*lo está*]; *Pareces cansado* [*lo pareces*]. (RAE, 2018).

Verbo copulativo 1. m. Gram. **Verbo** de escaso contenido léxico que une un sujeto con un atributo; p. ej., *es* en *Su hijo es encantador*. (RAE, 2018).

Así mismo, autores como Marcos Marín nos ofrecen definiciones como la siguiente, quien distingue las oraciones entre las de predicado nominal y verbal según su significado:

Las primeras se llaman copulativas, puesto que el verbo solo une contenidos semánticos, sin aportar nada más el enunciado, hasta el punto que algunas lenguas, como el ruso y el árabe, prescinden de él; y se llaman también atributivas, porque el predicado nominal o atributo significa una sustancia semántica predicativa que se une a la significación del sujeto alterándola. (1985: 340)

Aquí ya podemos encontrar una leve diferencia y algo a destacar: según la primera, un verbo copulativo no tiene significado alguno, mientras que la segunda nos dice que tiene un escaso contenido léxico. Y bien, ¿es esto así de cierto? En otros artículos y documentos podemos encontrar más definiciones. Bien es cierto que no nos aportan un significado pleno en sí, si no que funcionan más como conectores entre el sujeto y el predicado. Estos dos verbos están semánticamente «vacíos», así que la significación semántica es llevada a cabo por el atributo y el sujeto (Bertagnoli, 2010: 1). Tobón de Castro nos explica lo siguiente, basado en la gramática generativa: «se considera cópula como 'la forma verbal que sirve para referir un predicado nominativo al sujeto, es decir, un elemento carente de sentido que hace la función de relacionante entre un nombre [N] y sus referentes.» (Tobón, 1979: 51-52). Por ejemplo, si pasamos de la oración *El cielo azul* a *El cielo es azul*, podemos ver que el verbo en sí no nos da ninguna información nueva. Por dicha razón, podemos decir que el atributo expresa un estado, propiedad o equivalencia del sujeto, y el verbo simplemente funciona como nexos o cópula –'gancho', 'puente' o 'vínculo' en latín–. Esta técnica sin embargo no serviría en todos los casos –*La habitación arriba* no es lo mismo que *La habitación está arriba*–, aunque sí que nos da una idea de su función principal. Debido a la naturaleza de estos verbos de carecer de significación o no indicar acción alguna, se utilizan también como verbos auxiliares en la pasiva o en perífrasis verbales.

Gili Gaya nos expone en su obra *Curso superior de sintaxis española* (1980) que los verbos copulativos *ser* y *estar* funcionan como un nexo entre el sujeto y el predicado «sin que añadan nada al significado de la oración» (1980: 58), algo que nos recuerda a la definición que nos dio la RAE anteriormente. Clasifica estos dos verbos dentro de las oraciones atributivas, es decir, aquellas con un predicado nominal donde se indican las cualidades del sujeto para así calificarlo y clasificarlo, siendo expresado por medio de un nombre, adjetivo o sustantivo. Además, nos menciona cuando estos verbos son omitidos, por un lado, en refranes, y por otro en oraciones donde el emisor expresa de manera muy fuerte sus emociones o sentimientos, generalmente en interrogativas y exclamativas –*¡qué bien!*, *¿quién mejor que él para eso?*–.

En *Gramática de la lengua española* podemos leer que lo que caracteriza a los verbos copulativos es el ir acompañados de «un adyacente particular, conocido como atributo – o predicado nominal– », cuya función es llevada a cabo principalmente por adjetivos –

Este caballero es RICO–, pero también sustantivos u otras construcciones –*Los niños estaban CONTENTOS, Los candelabros son DE BRONCE*–. El atributo también nos señala qué designa el verbo, y al ser aludido, este adopta un carácter más pronominal. Asimismo, dicho atributo concordará con el sujeto morfológico o explícito –gramatical– de la oración; sin embargo, su referente pronominal –*lo*– no cambia. La función del atributo es concretar a qué se refiere cada verbo, «las construcciones atributivas vienen a ser como el resultado del desglose de otros verbos no copulativos –*La maleta pesa mucho* > *La maleta es muy pesada*–». (Alarcos 1999: 300).

En *Esbozo de una Nueva Gramática de la Lengua Española* (1973) se dedica un apartado a las oraciones de predicado nominal, donde se desarrolla una explicación de las oraciones copulativas con *ser* y *estar*. Se nos indica que existen dos tipos de predicados, nominal y verbal, y que es en el primer grupo donde se encuentran las oraciones copulativas, formadas por el verbo y un complemento predicativo que funciona como núcleo. Como hemos comentado con anterioridad, «estas oraciones enuncian cualidades del sujeto que pueden designarse por medio de (...) palabras o frases de valor nominal» (1973: 364). Curiosamente, en este manual no solo se nos indica que *ser* y *estar*, como verbos copulativos, sirven de nexo entre sujeto y predicado; sino que también expresan tiempo, modo y aspecto por medio de los diferentes tiempos verbales.

Por otro lado, en *Gramática didáctica del español*, Gómez Torrego nos dice lo siguiente sobre esta clase de verbos:

También desde el punto de vista sintáctico, se habla de verbos copulativos –o atributivos–, que son aquellos que, además de desempeñar la función de núcleo de un predicado, unen un sujeto con un atributo. Son los verbos *ser*, *estar*, y *parecer* –además de otros como *ponerse*, *quedarse*, etc.–. Los verbos *ser* y *estar* no son copulativos cuando no unen un atributo a un sujeto: *El accidente fue ayer, Juan está en Madrid*. (1997: 191)

2.2. Etimología

Antes de indagar más en el tema, describamos qué son los verbos copulativos *ser*, *estar*,

y *parecer*. Empecemos por sus orígenes, algo que han influenciado su actual significado.

Para empezar, la etimología del verbo *ser* nos indica que viene del latín *esse* y *sedere*, que en el latín vulgar se fusionan. Al mismo tiempo, *esse* viene del Indoeuropeo *ésm*. Gran parte de su conjugación pertenece al primer verbo, que significaba «ser» o «existir»; el condicional, futuro, presente de subjuntivo e imperativo, y las formas impersonales vienen del segundo verbo, que en su día significaba «estar sentado». Ese segundo significado fue perdiendo fuerza hasta quedar solo en «estar», considerándose sinónimo de ese verbo, para acabar asimilando el significado de «ser». Covarrubias lo define de la siguiente manera en su *Tesoro de la lengua española o castellana*: «esse, del verbo sum/es/fui/ser, algunas vezes significa valor». Otras formas del latín de estos verbos que han evolucionado hasta nuestros días son el nombre común *ente* –del participio de presente latino *ens*–, que también encontramos como sufijo adjetival –“que es”: amante = que es amador–.

En segundo lugar, *estar* viene del latín *stare*, algo que facilita mucho más las cosas si lo comparamos con el ejemplo anterior. Significaba «estar parado» o «erguirse». Tal y como encontramos en *Tesoro*, se nos dice que:

ESTAR, del verbo Lat. *Stare*, en rigor vale “estar de pie”, pero como quiera que esté en algún lugar, es estar allí presente. Entre estar y ser hay mucha diferencia, como ser bueno o estar bueno. Algunas vezes se confunden estos vocablos, como decir este guisado es bueno, o está bueno; aunque ser bueno, vale saludable: y estar bueno, tener buen gusto. Estar se sinifica algunas vezes tardarse: como decir, mucho se está fulano, ideft, mucho tarda. (1611: 805)

Por otro lado, en *Diccionario Crítico Etimológico Castellano e Hispánico* encontramos la siguiente definición: «del lat. STARE 'estar en pie', 'estar firme', 'estar inmóvil'» (Corominas, J. 1984: 776). El origen de este verbo nos deja un trasfondo de movimiento y acción, algo no presente en el verbo *ser*.

En tercer lugar, y, por último, *parecer* proviene del latín vulgar *parescere*, que viene del latín clásico *parere*, cuyo significado es bastante parecido al actual: aparente, ser visible,

comparecer; y el sufijo *-escere (-ecer)*. A partir de esta construcción también aparecieron otros verbos tales como aparecer, comparecer, desaparecer, reaparecer y transparente o transparencia. Covarrubias nos vuelve a dar su descripción sobre este verbo:

del verbo pareo.es aunque no está tan en uso como su compuesto appareo. Parecer tiene varias sinificaciones, como parecer en jycio. Parecer, hallarse lo que se auia perdido. Parecerse una cosa a otra, semejarse. Parecerse algun lugar de lexos, descubrirse. (1611: 79)

2.3. Usos

Ahora ya podemos indagar más en la descripción de estos verbos, no solo en su carácter copulativo, sino en sus usos más comunes, desde los más básicos, a la voz pasiva o el modo impersonal. Recurriremos a varios manuales, capítulos y artículos donde diferentes autores han intentado abordar estos tres verbos –sobre todo *ser* y *estar*– en busca de un mejor camino en su enseñanza.

Como hemos escuchado y leído durante años en diferentes manuales de ELE y libros de texto dirigidos a hablantes no nativos, y como mencionamos anteriormente, *ser* se utiliza con propiedades permanentes, mientras que *estar* se enfoca en las temporales. Carballera Cotillas y Sastre Ruano nos dicen:

Generalmente se señala que *ser*, verbo de la *intemporalidad*, atribuye cualidades consideradas como permanentes, independientes de toda circunstancia, mientras que *estar*, verbo de la *temporalidad*, las considera como *transitorias o accidentales*, determinadas por alguna circunstancia. (1999: 300)

Esta descripción, por lo que sabemos, ha causado más mal que bien: de forma general, «por encima», podríamos decir que tiene algo de verdad; Marcos Marín nos decía lo siguiente en su Curso de Gramática Española: «En líneas generales, podemos decir que la idea eje que separa los dos verbos es la de temporalidad: *ser* es la temporalidad en la atribución, *estar*, en cambio, la temporalidad.» (1998: 360) Pero una vez se indaga y mencionan las múltiples excepciones que encontramos en los usos de estos dos verbos, o

analizamos en profundidad su significado, la cosa se tuerce bastante. Por ejemplo, esos «usos» no tendrían sentido alguno cuando ambos verbos aparecen con los adjetivos *muerto* y *vivo*. (Carballera y Sastre, 1991: 300). Tal y como leemos de mano de Llopis García y Real Espinosa, es una descripción demasiado influenciada por la concepción del tiempo y la inmortalidad del ser humano.

Si el tiempo existe o no fuera de nuestros propios cerebros, es algo que queda lejos del campo de especialidad del profesor de ELE, pero lo que tal vez sí merezca la pena plantearse es si no estamos sobreestimando el impacto de la noción temporal en la gramática de nuestra lengua. (2012: 125)

Como estos autores indican en su obra, «todo es permanente mientras permanece, es decir, una persona *está nerviosa mientras está nerviosa* al igual que *es joven mientras es joven*». (2012: 125) En otras palabras, la transitoriedad o permanencia de los verbos *ser* y *estar* no influye tanto como imaginábamos en estas construcciones, ya que al ser verbos carentes de contenido léxico, es el atributo el centro de la acción. Estos dos autores nos presentan en su obra una tabla en la que se ejemplifica cómo de poco contundente es la idea de que *estar* expresa transitoriedad, y *ser* permanencia. (2012: 126). Por ejemplo, *Galicia está al norte de Portugal*, o *El ático está en la última planta de mi casa*, aunque eso es algo que no puede cambiar; por otro lado, *Sofía es mi vecina*, pero si me mudo ya no lo será; o *Ahora soy estudiante universitaria*, pero cuando termine mis estudios, ya no lo volveré a ser. Por lo tanto, que se use uno u otro verbo según qué caso es cuestión de otros factores que se explicarán a continuación.

Estos autores critican la práctica de muchos profesores de hacer una lista de los usos para sus alumnos, de manera que estos no tendrán más que leer y estudiar los apuntes hasta aprenderse las normas prácticamente de memoria. Esa es una acción que no sirve de mucho, ya que el aprendizaje memorístico puede causar problemas como que el estudiante en realidad no adquiera los conocimientos, por muy bien que conteste en un examen. Una práctica que ofrecería más resultados sería hacer ejercicios reales y comunicativos en clase, e ir introduciendo la presencia de estos verbos paulatinamente, según el tipo de construcciones y contenido al que nos estemos enfrentando, además del nivel de nuestra clase. Como estos mismos autores mencionan, «suponen una gran

cantidad de datos que, aunque con paciencia y esfuerzo pueden ser almacenados a corto plazo, es complicado que una parte significativa de los mismos se traslade a la memoria a largo plazo» (2012: 127). Asimismo, siempre van a aparecer cuestiones, dudas y problemas que se deberán abordar y que una lista quizá no pueda solucionar. Tras presentar una lista bastante completa sobre los usos de *ser* y *estar*⁸, y exponer las posibles excepciones o interrogantes, Llopis García y Real Espinosa (2012: 128-129) hacen una propuesta para poder enfrentarse a dichos problemas.

2.3.1. *Dualidad consustancial/circunstancial frente temporal/permanente*

Para empezar, en las últimas décadas se ha pasado de esa dualidad permanente frente a temporal, hacia la dualidad consustancial/esencia frente circunstancia/estado. Marín (1995) por ejemplo, a pesar de apoyarse de lo descrito por Gili Gaya, sigue generalizando, diciendo que lo que separa a ambos verbos es la idea de temporalidad: «*ser* es la intemporalidad en la atribución, *estar*, en cambio, la temporalidad» (1995: 360).

Por un lado, *ser* expresa algo que es «consustancial al sujeto» (García L. y Espinosa, 2012: 136), es decir, que forma parte de su naturaleza y es inseparable de este, que forma parte de él. Este verbo nos dice algo relativo a la identidad del sujeto, lo identifica, como en *Carmen es muy introvertida*. La introversión es una cualidad de Carmen que la identifica, y construye su personalidad. Real Espinosa nos dice en su presentación «La Herejía de *Ser* y *Estar*» que este primer verbo expresa la esencia del sujeto. Gili Gaya nos dice en su *Curso superior de sintaxis española* (1980: 62) que *ser* se utiliza para expresar cómo es una persona, su carácter –*Ser alegre/risueño*–. También se utiliza en la expresión de la belleza, ya que es algo que forma parte de la identidad del sujeto: *Diego es muy guapo*. Por último, en la *Gramática Histórica* de Hanssen podemos leer que este verbo se utiliza para «atribuir al sujeto cualidades inherentes, características» (1913: 79). Carballera Cotillas y Sastre Ruano (1991: 302) mencionan algo muy parecido en su artículo, donde indican que *ser* se usa para identificar al sujeto respondiendo a las preguntas ¿qué/quién/cuál es? *Es médica. Es Paula. Es este*.

Estas dos autoras también nos dicen que, acompañado de un adjetivo, este verbo expresa

⁸<http://babelnet.sbg.ac.at/carlitos/ayuda/ser-estar.htm>

cualidades que son naturales del sujeto o le caracterizan. Esto incluye descripciones personales –alto, feliz, inteligente–, y adjetivos de color, forma, tamaño, nacionalidad, religión y profesión. *¿Cómo es tu novia? Juan es arquitecto.* (1990: 303) Como podemos ver, y como García y Espinosa justifican también en su obra (2012: 131), este verbo expresa la pertenencia del sujeto a un orden o grupo, como por ejemplo *María es presidenta del gobierno*; aquí María pertenece al grupo de presidentes del gobierno de los países del mundo, o al menos, se identifica como tal. Cuando *ser* va acompañado de la preposición *de*, se indica el origen, material, posesión o pertenencia del sujeto, como podemos leer en *Es de Madrid. La mesa es de madera. La mesa es tuya.*

Podemos encontrar este verbo como la demostración de «un rasgo intrínseco, que se presenta dentro del sujeto o siendo la misma cosa» (García y Espinosa, 2012: 136); por ejemplo, en el caso de *Jesucristo es Dios; es* aquí funciona como el signo de igualdad (=), y el verbo realiza una función ecuativa. Hanssen nos explica que *ser* se utiliza para expresar cualidades inherentes del sujeto. (1913: 179).

Por otro lado, el verbo *estar* expresa aquello que funciona como accesorio de un sujeto, algo circunstancial, un rasgo externo que le afecta; es decir, «que implica o denota alguna circunstancia o depende de ella» (DLE RAE, 2018). García, Espinosa y Campillo (2012: 131) nos dicen que *estar* expresa algo circunstancial, un rasgo “externo” que afecta al sujeto. Hanssen, en su *Gramática histórica* (1913: 179) nos indica que *estar* se utiliza para «atribuir cualidades adquiridas o accidentales». Cotillas y Ruano (1991: 301) lo describen como un verbo que utilizamos cuando pensamos que la cualidad expresada es el resultado de un devenir –*El jarrón está roto*–, apoyando la idea que Gil Gaya (1980: 62) nos expone en su obra. En el *Esbozo* (1973: 365), se nos dice que *estar* se utiliza cuando un adjetivo calificativo expresa una cualidad del sujeto como un cambio, y dicha cualidad va inserta en una circunstancia de tipo, lugar, causa, acción, etc. El verbo *ser* en cambio es independiente de toda circunstancia cuando va acompañado de adjetivos calificativos. Por último, Espinosa en “Herejía de Ser y Estar” nos dice que este verbo expresa algo circunstancial al sujeto, es decir, A –sujeto– experimenta B –objeto–, o A ha llegado a ser B, se relaciona con el accidente del sujeto. Tal afección o devenir hacia el sujeto expresa además un cambio o dinamismo, concepción apoyada por el origen etimológico de este verbo.

Por ejemplo, *Diego está moreno*. De este ejemplo podemos decir que se ha percibido un cambio en Diego, hay un factor externo que le ha cambiado y añade algo: posiblemente haya pasado el verano en la playa y su tono de piel ha cambiado. En comparación con el uso del verbo *ser* con la belleza, si decimos *Rebeca estaba guapísima con su vestido de novia*, podemos ver que también se puede utilizar *estar* con dichas construcciones, aunque en este caso es un factor externo el que influye en nuestra visión de su belleza. Asimismo, el rasgo que describe no es una categoría a la que el sujeto pertenezca o se sienta parte de cierta comunidad, no se siente como parte de algún grupo en particular, como podemos ver en *Ester está de asistente*; aquí Ester quizá esté trabajando de asistente porque necesita ganar algo de dinero y, por suerte, tiene competencias relativas a ese trabajo, a pesar de haber estudiado bellas artes y sentirse artista. Por último, algo circunstancial implica cambio, es dinámico, como podemos ver en *Está viejo*; en este caso, aunque *estar* no sea un verbo que en sí exprese dinamismo, sabemos que ha ocurrido un cambio: él ha envejecido, su apariencia ha cambiado. Un ejemplo más obvio sería *El reloj de la cocina está roto*; puede que hayamos llegado a casa después de trabajar, y nos hayamos encontrado con esa situación, ese devenir, y culpemos a nuestro torpe gato.

Gili Gaya nos presenta un truco que podríamos seguir cuando queremos enseñar estos dos verbos y las características expuestas anteriormente:

Para los extranjeros puede servir de guía la siguiente norma: usamos en español *estar* cuando pensamos que la cualidad es resultado de un *devenir*, un *werden*, un *become*, real o supuesto. (...) A las personas de lengua inglesa puede servirles la siguiente regla: cuando los verbos *to feel* o *to look* pueden sustituir a *to be*, debe emplearse *estar* en español. Ejemplos: *Este traje está (looks) sucio, limpio, arrugado*, etc. *El café está (feels) dulce, caliente*, etc. La experiencia realizada introduce sentido perfectivo a la cualidad que enunciamos. Ejemplos: *la fruta estaba sabrosa (feeling)*; *la sala estaba brillantísima (looking)*. Los juicios no relacionados con nuestra experiencia inmediata se expresan con *ser*: *el agua es transparente* en general, pero el agua de este lago puede *estar* transparente o turbia. (1960: 62-63)

Tras presentar este cambio de dualidad, parece que todo resulta más claro y sencillo. Aun así, existen dos factores que influyen bastante en el dualismo anteriormente explicado de

ambos verbos: el carácter perfectivo o imperfectivo, y el juicio general o basado en nuestra experiencia. Estos factores por un lado nos ayudaran a diferenciar cuando usamos un verbo u otro; pero también puede complicar las cosas, ya que lo último que queremos es realizar una lista.

2.3.1.1. Carácter perfectivo e imperfectivo

Por un lado, Hanssen (1973: 179) presentó la idea de que las oraciones con *estar* son perfectivas, mientras que las de *ser* son imperfectivas; es decir, las primeras expresan acciones de duración limitada que necesitan llegar a su término, y las segundas tienen duración ilimitada, inacabada, pueden producirse sin llegar a su término (Gili Gaya, 1980: 60-62). Gili nos indica que esa concepción se ha simplificado demasiado durante años, dando lugar a la errónea idea de cualidades transitorias frente a permanentes. Cotillas y Ruano (1991: 301), nos dicen que el carácter imperfectivo de *ser* nos da a ver que nos interesa más su duración o permanencia –*El jarrón es negro*–, mientras que el carácter perfectivo de *estar* nos dice que, si la acción no termina, no se produce, o esta actúa como resultante de alguna transformación, real o supuesta –*El jarrón está intacto/roto*–. Marín (1995) explica que cuando ambos verbos van acompañados de un participio, debemos contar con la acción verbal a la hora de determinar su realización. Es decir, ciertos verbos como *dormir* o *sentir* no requieren llegar al término de la acción, cuando esta deja de suceder; otros verbos en cambio sí que implican una acción terminada, tales como *saltar* o *romper*. Además, añade que los primeros ejemplos son verbos permanentes o imperfectivos, mientras que los segundos son desinentes o perfectivos, según el punto de vista de Bello y de “otros, con menos propiedad”, dice este autor (1995: 361).

2.3.1.2. Percepción general y experiencia personal

Por otro lado, nuestra percepción personal sobre distintas situaciones influye de una manera bastante importante en estos casos, a pesar de ser algo que no se ha tenido tan en cuenta. Gili Gaya (1980: 46) nos indica que mientras que *ser* se utiliza a la hora de establecer un juicio general o idea que, asumimos, todos conocen –*La nieve es fría*–, *estar* se utiliza para juicios que dependen de nuestra experiencia personal –*El café está frío*–. Este autor nos presenta un pequeño truco a la hora de enseñar estas diferencias a hablantes ingleses: sustituir *ser* y *estar* por “to feel” y “to look” respectivamente. Cotillas y Ruano

(1991: 301-302) apoyan esta idea diciendo que *estar* está basado en nuestra experiencia –*Está alto*–, mientras que *ser*, en los juicios generales –*El agua es transparente*–. Marcos Marín nos dice que:

cuando hablamos de cualidades esenciales o expresamos juicios absolutos independientes de nuestra experiencia, usamos SER (*El plomo es pesado*). No obstante, cuando tocamos el hielo decimos *¡qué frío está!* porque esa apreciación depende de nuestra propia experiencia (1995: 360)

Como podemos ver, dichas concepciones basadas en nuestra experiencia están directamente relacionadas con una percepción de cambio o dinamismo del verbo *estar*. En el *Esbozo* podemos leer que los adjetivos calificativos van acompañados de ambos verbos debido a que dependen de la percepción del hablante (1973: 365-366). El autor nos explica que la elección entre *ser* o *estar* «depende de lo que la Gramática Filosófica llama *forma interior del lenguaje*.» (1973: 366). En otras palabras, se usará *estar* cuando percibamos que ha habido un cambio en la cualidad expresada del sujeto *Está más alto desde la última vez que le vi*–; y se usará *ser* cuando dicha cualidad predicada la vemos “como independiente de toda circunstancia” (1973: 366).

Gili Gaya nos presenta un pequeño truco a la hora de enseñar estas diferencias a hablantes ingleses: *sustituir estar* por “to look” y “to feel”: *Este traje está (looks) sucio. El café está (feels) dulce.*

2.3.1.3. Otras expresiones

2.3.1.3.1. Expresión de posesión

Otro par de usos que podemos encontrar explicados en varios artículos y documentos son los de la expresión de posesión con *ser* y las pasivas. Por un lado, Espinosa y Campillo nos indican que la construcción *ser de* indica posesión. A la hora de clasificar este he decidido incluirlo en la dualidad consustancial/circunstancial por lo que nos explican estos autores: «En cuanto a la posesión, podemos decir que, evidentemente, uno de los rasgos identificativos e intrínsecos del coche de José es, precisamente *ser* de José, y no

el de otra persona.» (2015: 134). También mencionan que la conexión entre posesión e identidad es muy alta, algo que podemos ver en los apellidos españoles, que tienen su origen en el genitivo latino; de igual manera, en ciertas zonas –sobre todo rurales– se pregunta «¿y tú de quién eres?» a la hora de querer saber la familia de alguien. Cotillas y Ruano añade que dicha construcción no solo expresa dicha característica, sino además origen –*Soy de España*–, o material –*Mi jersey es de lana de oveja*–. (1991: 309).

2.3.1.3.2. Voz pasiva

Por otro lado, en el caso de las pasivas, estamos ante un caso un tanto problemático debido principalmente a las ambigüedades ante las que a veces tenemos que enfrentarnos tanto por el carácter perfectivo o imperfectivo de cada verbo, y por la naturaleza del atributo. Podríamos decir que la voz pasiva funciona perfectamente con ambos verbos: formalmente, tenemos construcciones de *ser/estar* + participio, pero hay dudas sobre si con *estar* estamos realmente usando una construcción de este tipo. El problema con *ser* por otro lado reside en la función del participio: adjetivo o forma verbal.

Para empezar, en *Qué gramática aprender; qué gramática enseñar*, leemos la pregunta «¿existen realmente construcciones pasivas con 'estar'?», y responden diciendo que en realidad son «meras construcciones activas atributivas» (2012: 135). García, Espinosa y Campillo no ponen en duda las construcciones pasivas con el verbo *ser*. Sin embargo, haciendo una comparación con dos ejemplos –*En las imágenes vemos que el sospechoso está detenido por la policía*, *En las imágenes vemos que el sospechoso es detenido por la policía*–, según cómo interpretemos el primero, la oración podrá ser considerada pasiva o no; respondiendo a la pregunta de ¿cómo está el sospechoso?, la primera respuesta que nos viene a la cabeza es *detenido*, algo que hace la oración de tipo activo atributivo. Si intentamos hacer lo mismo con el segundo ejemplo, sí que podemos ver que es una pasiva. Los autores defienden que las oraciones pasivas se limitan a la construcción con *ser*, aunque puede presentar ciertas limitaciones según vaya con un participio o un adjetivo. Gili Gaya presenta una información muy interesante y detallada sobre este tema.

Este autor ya nos dice que la pasiva no se usa mucho en español, por lo que usamos más la voz activa (1973: 73). Más adelante leemos que cuando las lenguas romances formaban tiempos compuestos, se usaban los auxiliares latinos *habere* y *esse* junto a un participio.

En castellano, *haber* se acabaría limitando a la voz activa, mientras que *ser* a la pasiva (1973: 21). También lanza una advertencia a la hora de traducir textos de inglés o francés al español, ya que, en la lengua británica, la pasiva es algo más común que en español, pero por cuestiones de estilo no deberíamos traducirla como tal: habría que traducirla a la voz activa (1973:123). Formalmente, una pasiva es una oración atributiva, aunque es el atributo lo que cambia el significado de ésta: si es un adjetivo léxico será activa, pero si es un participio, será pasiva. Esto lo podemos ver claramente en el ejemplo que este autor presenta: *Esta mujer es hermosa* y *Esta mujer es admirada*. Aun así, es en el atributo donde encontramos las limitaciones anteriormente mencionadas que podremos solucionar gracias al contexto. Estas limitaciones son básicamente cuando el participio puede haber sido adjetivado, lo que nos da ejemplos como *La edición fue reducida*, donde *reducida* puede significar 'en pocas cantidades' o 'disminuida'. Asimismo, Gili Gaya nos explica la observación que Bello realizó en su día en torno al caso de la pasiva del verbo *ser* en presente o imperfecto «cuando se trata de la acción momentánea de un verbo perfectivo» (1973: 24): no existe, o al menos, nadie habla así, como podemos ver en *La puerta es abierta por el portero*. En cambio, sí que se puede usar la misma pasiva con verbos imperfectivos, como en *Los Beatles son/eran muy conocidos*. Por último, este autor dedica un apartado a lo que nombra como 'pasiva con estar', donde en realidad no habla de ninguna pasiva, sino de una oración en voz activa donde hablará de una acción acabada y su resultado.

Hanssen también menciona algo similar, pero añade que el presente e imperfecto pueden aparecer con tres funciones más: cuando una acción ha empezado y sigue adelante –*Los trabajos de alcantarillado de esta casa son ejecutados por la casa Moreno*–, cuando una acción se repite –*El monarca de los mejicanos era elegido entre los hermanos del rey muerto*–, cuando se expresa una verdad general –*Los hijos son queridos por los padres*–, y en el presente histórico –*Sus siete cabezas ya la de Nuño Salido son llevadas a Córdoba*–. Asimismo, menciona que esto no ocurre cuando se pretende «expresar una acción que coincide con el momento en el que se habla» (1913: 245).

Los demás autores a los que aquí se ha hecho referencia defienden estas explicaciones. Carballera y Sastre también mencionan la influencia del carácter perfectivo o imperfectivo de los verbos, –El verbo *ser* atribuye sin dificultad la cualidad más o menos duradera de un participio imperfectivo, pero no puede atribuir cualidades momentáneas–

(1991: 308). El *Esbozo* también refleja la teoría presentada por Gili Gaya.

Sin embargo, autores como Marín y Alonso ponen en duda la existencia de las voces activa o pasiva en castellano. Por un lado, Marín habla de autores seguidores del movimiento gramatical funcional como Alarcos, quien considera que solo son oraciones atributivas, basándose en la forma del morfema verbal. También menciona a Félix Carrasco, quien intentó realizar un criterio basado en la pasiva de *ser* + participio, y esa misma construcción, pero con función copulativa; desgraciadamente, como Marín indica, dicho criterio daba lugar a ejemplos agramaticales. Más adelante, introduce a Lázaro Carreter, quien difiere de Alarcos en tres puntos: la naturaleza del atributo –adjetivo o participio–; la ambigüedad de este, solo solucionable por el contexto; y ciertas incompatibilidades de función. Por último, el autor también nos da unas directrices sobre cómo diferenciar entre construcciones pasivas y atributivas, con sus más y sus menos (1985: 282-287). Por otro lado, Alonso nos dice algo que puede resultar incluso chocante: «Ni morfemática ni morfosintácticamente se puede hablar de una 'voz' pasiva en español; y aun creemos que ni de una estructura pasiva. Ya decía R. Lenz que se puede borrar de las gramáticas la voz pasiva.» (1991: 99). Primero nos dice que las pasivas tienen la estructura y forma de las oraciones atributivas, pero según su semántica, son pasivas. A lo largo del apartado dedicado a este tema, Alonso justifica de mano de diferentes casos y opiniones de otros autores su opinión sobre la no existencia de la voz pasiva en español. Por ejemplo, sostiene que la construcción *ser* + participio no tiene función como tal, ya que el participio debería ser invariable en género y número. Durante un par de páginas más justifica el argumento final de que el participio es un atributo (1995: 103).

2.3.2. *Usos predicativos (no copulativos)*

2.3.2.1. Construcciones locativas

Un uso bastante común y que también causa algo de confusión es el caso de las construcciones locativas. Según Espinosa y Campillo, el verbo *ser* se utiliza en construcciones de este tipo cuando «un evento es inseparable del lugar en el que ocurre» (2012: 132). Por ejemplo, si decimos *El concierto es en Madrid* o *La boda es en el pueblo de mi madre*, ambos eventos tienen lugar en esas ciudades. Todo esto tiene que ver con el rasgo consustancial del verbo del que estamos hablando. Cotillas y Ruano también

indican que este verbo se utiliza cuando se pretende situar algún acontecimiento en un lugar en concreto o tiempo, con el significado de «suceder, ocurrir, celebrarse o tener lugar» (1991: 303). En el *Esbozo*, se nos explica que *ser* incluía el concepto de situación local, algo que acabó siendo asimilado por *estar*: «¿Dónde es la vaquera?», y que aún pervive en oraciones como *No es muy lejos* (1973: 368). Hanssen explicaba que, en castellano antiguo, *ser* también se usaba «para atribuir cualidades adquiridas y con relación al lugar» (1913: 79) algo que Gil Gaya apoya diciendo que en escritos medievales y anteriores hay ejemplos del verbo *ser* siendo usado con el sentido de situación, algo que ocurre en otras lenguas romances (1980: 65). Marín incluye el uso locativo de *ser* en lo que él considera como usos predicativos de este verbo: por ejemplo, *aquí es*.

Por otro lado, si el lugar del evento es algo extrínseco a este, nos referiríamos a por ejemplo «un objeto que contiene un concierto», como Espinosa y Campillo ejemplifican, y por lo tanto se usaría *estar*. Aun así, el contexto juega un importante papel en este tipo de usos. Los objetos pueden verse «al margen del lugar en el que se encuentran» (2012: 132); asimismo, según el punto de vista del hablante, este empleará un verbo u otro según lo considere un evento o un conjunto de objetos expuestos en un evento. Cotillas y Ruano se limitan a exponer el uso de *estar* como verbo para posicionar al sujeto, ya sea en un lugar real o ficticio –*Estamos en casa*, *El termómetro está a diez grados*– (1991: 303). En el *Esbozo* podemos ver que *estar* se usa para expresar situación o posición local –*No está en casa*–, algo que también puede ocurrir con el tiempo –*¿A cuánto estamos del mes?*– (1973: 368); en este caso, *estar* funciona como verbo predicativo. Gil Gaya lo clasifica de igual manera, como no copulativo, y nos dice que tiene un significado de origen de presencia o permanencia, como en *No está en casa* o *Guadarrama está al norte de Madrid* (1980: 59). También añade que la idea de situación o posición (real o supuesta) ha sido heredada por este verbo, como podemos ver en *Estamos en casa/a 30 grados* (1980: 64). Hanssen decía que, para indicar lugar, se usa *estar* «*Ernesto está en Barcelona*» (1913: 179). Por último, Marín y su clasificación de los usos predicativos –no copulativos– nos dice que *estar* expresa situación –*no está aquí*– (1995: 358).

2.3.2. El caso del verbo *parecer*

Hasta ahora hemos hablado en profundidad de los verbos copulativos *ser* y *estar*, verbos que han sido muy estudiados, analizados y cuya enseñanza en ELE ha sido muy trabajada.

Pero ¿qué ocurre con *parecer*? A la hora de buscar documentación y bibliografía para este trabajo, destacaría el hecho de que para el verbo *parecer* se han dedicado muchos menos proyectos que para los otros dos. En gran parte, es entendible porque por un lado no es un verbo que se utilice tanto, y por otro, no resulta tan problemático: sobre todo porque no hay dualidad frente a un solo verbo en inglés. Además, no son pocos los autores que lo consideran semicopulativo, o incluso pseudo-copulativo. Sin embargo, es un verbo que, según la semántica y el discurso, podría ser traducido a distintos verbos al inglés: *seem*, *look like*, *appear*, incluso *sound* y *feel*. Para aclarar todas estas ideas, dedicaremos un apartado a este verbo donde se abordará gramatical y semánticamente.

2.3.2.1. Conceptuación y clases gramaticales de *parecer*

Tras realizar una búsqueda en varios diccionarios y manuales, podemos asegurar que el caso del verbo *parecer* resulta algo complicado, sobre todo a la hora de clasificarlo. En la *Gramática descriptiva de la lengua española* (1999), Fernández Leborans nos habla de este verbo en el capítulo dedicado a las oraciones copulativas.

Para empezar, nos indica que cuando *parecer* va acompañado de predicados nominales, se considera tradicionalmente como un uso atributivo o copulativo, y para decidir ese valor habría que probar que el complemento se puede cambiar por la forma *lo*, como ocurre con los verbos *ser* y *estar*.

constituye un predicado complejo cuyo sujeto puede ser un nombre personal –expreso o tácito–, un nombre propio, un sintagma nominal o una cláusula sustantiva introducida por *que* conjuntivo: Pareces triste (a), Pedro parece una buena persona (b), Ese chico parece de buena familia (c) y Parece mentira que haya personas así (d). (1991: 2441)

Sin embargo, esta autora nos dice que *parecer* no es un verbo «propriadamente copulativo» (1999: 2442). Por un lado, se asemeja a verbos de afección como *preocupar* o *gustar*, ya que «selecciona un argumento ‘objeto-tema’ y admite un argumento ‘experimentante’». Por otro lado, algunos comportamientos recuerdan a verbos con valor aspectual, donde el complemento con dicho valor haría que el verbo tome un uso predicativo y sea considerado léxico, no copulativo. Asimismo, esta autora nos habla de dos usos

semánticos de este verbo que no resultan correlativos a los usos copulativos y predicativo, sino que «está relacionada con distintos comportamientos gramaticales, como la presencia del complemento ‘experimentante’ (...) el tipo de predicado seleccionado, los tiempos verbales, etc.» (1999: 2443).

2.3.2.2. Parecer como verbo de percepción

El primero de estos usos semánticos es *parecer* como verbo de percepción, que se interpreta como «algo o alguien presenta cierta apariencia o aspecto – como objeto de percepción – a un supuesto perceptor indeterminado u objetivo» (1999: 2443) y puede ir acompañado de predicados de individuos (P-I) y predicados de estadio (P-E)⁹. Este tipo de concepción se usa cuando *parecer* va acompañado de un nombre de clase o profesión, como en *Javier parece artista*. También funciona mejor con sintagmas nominales identificativos, como en *Aquel pájaro parece un halcón*. Con respecto a sintagmas preposicionales predicativos, aquí encontraremos aquellos con las preposiciones *de* y *para*, como en *Su tatarabuelo parece del sur de Europa* o *Ese cuchillo parece para cortar*. Como curiosidad, esta acepción no acepta tiempos perfectivos como el indefinido y los tiempos compuestos. *José me parece/*pareció/*ha parecido maleducado*. En cuanto a las perífrasis aspectuales, podemos encontrar algunas construcciones con esta concepción, aunque no resulten muy naturales: *Me has vuelto a parecer un estúpido*. (1999: 2445) *Parecer* también puede ir acompañado de verbos modales, y en esta concepción funciona con los de modalidad epistémica y deóntica, como en *Lucas puede parecer muy borde, pero en realidad es muy agradable* y *Lucas te puede parecer muy borde, pero en realidad es muy agradable*. Otro uso sería con «cuantificación elativa del adjetivo predicativo mediante *lo...que*», como en *Me sorprende lo inteligente que parece Esther*. (1999: 2446)

Esta concepción está conectada con las definiciones que nos aportan manuales como la

⁹ En términos generales, las oraciones copulativas con *ser* contienen predicados ‘estables’ – predicados ‘gnómicos’ o predicados ‘de individuos’ (P-I). Los predicados de individuos sirven para caracterizar un individuo como tal, de modo que expresan propiedades estables, concebidas al margen de cualquier determinación espaciotemporal interna o extrínseca, es decir, sin implicación de cambio, contrariamente a los predicados ‘de estadios’, que se refieren a estadios o episodios, con la consecuente implicación de cambio y limitación espaciotemporal. Al verbo copulativo *ser*, compatible con los predicados ‘de individuos’ (P-I), se opone el verbo *estar*, que representa el polo marcado de la oposición por su compatibilidad con los predicados ‘de estadios’ (P-E), sensibles al tiempo y al aspecto. En sentido estricto, el verbo *estar* no es un verbo copulativo puro; se trata de un verbo especificado aspectualmente. [Fernández Leborans 1999: § 37.2.1]

RAE. La primera definición que podemos encontrar en el DLE de la RAE nos dice que este verbo es copulativo, y significaría «tener determinada apariencia o aspecto»¹⁰. El Diccionario Panhispánico de Dudas añade «dar impresión de ser o estar de cierta manera»¹¹. Sintácticamente, va acompañado de un grupo nominal realizado por un sustantivo o pronombre, grupo adjetival y grupo preposicional. Por ejemplo, *Belén parece buena estudiante; La cazadora parece de cuero; Roberto parece confiado*. También tenemos ejemplos con atributos «episódicos», es decir, que duran cierta cantidad de tiempo normalmente corta: *Elías parece asustado*. También puede ir acompañado por un infinitivo, aunque en este caso hay diferentes posturas sobre la función copulativa de esta construcción. Por ejemplo, en el Panhispánico se nos ejemplifica este uso con *Las madejas parecían enredarse en una sola*. Además, nos indica que cuando parecer va seguido de un verbo en infinitivo, es *parecer* el que se conjuga: *Pareces/parecen trabajar mucho*; por otro lado, si parecer va seguido de *que* y otro verbo, es el segundo verbo el que se conjuga: *Parece que trabajas/trabajáis mucho*. Esta función de *parecer* sería de auxiliar de perífrasis, cuando va seguido de un infinitivo (2011: 717) una construcción algo problemática ya que se ha considerado copulativa por varios autores, pero también modal; por ejemplo, se puede sustituir por el pronombre *lo*, aunque muchos hablantes no lo aceptan como válida, como en *Algunas personas parecían pasarlo bien, pero otras no lo parecían*; o como en *La temperatura parece (puede, debe, suele) aumentar a medio día*. Para hacer las cosas más fáciles, este tipo de construcción se le considera semiperífrasis, ya que solo admite un sentido epistémico –no va precedido de un auxiliar radical: *Has de (*parecer) tener razón*– (2011: 541). En el Manual se nos indica que la sustitución del complemento por «lo» no resulta correcto para algunos hablantes, como podemos ver en el ejemplo del mismo Manual: *Unos días parecía estar de buen humor y otros no lo parecía*. Otra posible alternativa sería considerarlo como modal de una perífrasis verbal, algo que funcionaría sintácticamente (2011: 716).

La segunda definición del DLE, también intransitiva, se asemeja bastante a la anterior: «Seguido de una oración introducida por *que*, existir la impresión de lo expresado por ella. *Parece que va a llover*». El Manual no la considera copulativa al aparecer problemas al intentar sustituir la subordinada por el pronombre «lo» debido a que algunos hablantes usarán dicho pronombre, pero otros recurrirán a «eso», que muestra cómo la subordinada

¹⁰ <http://dle.rae.es/?w=parecer>

¹¹ <http://lema.rae.es/dpd/?key=parecer>

es el sujeto de la oración completa. Asimismo, puede aparecer un pronombre dativo, lo que hará que parecer sea un verbo de juicio y opinión.

2.3.2.3. Parecer como verbo de opinión/cognición

La segunda concepción semántica que Fernández Leborans nos presenta sobre el verbo *parecer* es la de verbo de cognición u opinión, que va acompañado de un argumento experimentante –complemento indirecto– y «selecciona exclusivamente predicados nominales de tipo PI (predicado de individuos» (1999: 2443). Podemos encontrar esta concepción semántica en un número variado de construcciones. Para empezar, los sintagmas formados por *un* seguido de un nombre y con valor de atributo valorativo resultan más naturales de esta manera, como podemos ver en *Daniel me parece un espabilado*. Los sintagmas preposicionales predicativos que pueden acompañar a *parecer* también van con *de* y *para*, pero en este caso se limitan a características objetivas, como podemos ver en *Este vino me parece de una gran calidad*. Otra construcción es la perífrasis progresiva con *estar*, que sólo funciona con esta concepción semántica, como en: *Este documental me está pareciendo muy interesante*. Asimismo, las perífrasis aspectuales funcionan mejor con el *parecer* de opinión que el de percepción: *Lo que me ha ocurrido te va a parecer increíble*; *Su propuesta me sigue pareciendo inmejorable*. Con relación a los verbos modales, por otro lado, esta concepción sólo funciona con aquellos de modalidad epistémica: *Lucas puede parecer muy borde, porque es muy tímido* y *Lucas te puede parecer muy borde, porque es muy tímido*. Por último, esta concepción puede funcionar como verbo de opinión propiamente dicho visible en expresiones como *¿no te parece?* O *haz lo que te parezca*.

Aquí podríamos incluir diferentes definiciones que otros manuales proponen. La siguiente definición que el DLE nos muestra hace referencia a *parecer* como un verbo intransitivo: «de una oración introducida por ‘que’, creer que el hecho expresado por ella es probable o posible. *Me parece que se equivoca*.» Dicha oración introducida por «que» es una subordinada sustantiva, y según el Panhispánico funciona como complemento indirecto –*me*– y el verbo siempre conjuga en tercera persona del singular –*Nos parece que es un poco pronto para la cena, A ellas les parece bien que vengáis también*–. En este caso, el verbo *parecer* se considera por el Manual como un verbo que expresa juicio y/o opinión, no verbo copulativo; sin embargo, el complemento puede ser sustituido por «lo».

2.3.2.4. Otras definiciones

El resto de las definiciones que la RAE nos enseña son «Intransitivo. Dicho de una cosa: Aparecer o dejarse ver», como podemos ver en *Se va a las becerradas de Getafe o de Leganés, y no parece en tres días*; «Intransitivo, dicho de una cosa que estaba perdida u oculta: Hallarse o encontrarse» y «Pronominal, asemejarse (mostrarse semejante)», como en *Mi hermano se parece mucho a mi abuelo materno*. Asimismo, también se incluyen dos definiciones de *parecer* pero como sustantivo, no como verbo. Estas son «masculino; opinión (juicio o valoración)», como en *A pesar de mostrarle diferentes perspectivas, no cambió de parecer*; la segunda y última es «masculino; orden de las facciones del rostro y disposición del cuerpo».

Como podemos ver, clasificar este verbo como copulativo ha supuesto ciertos rifirrafes. La misma RAE, en una publicación anterior a la ya mencionada (*Esbozo*, 1973), considera como copulativos puros solo a *ser* y *estar*, sin siquiera mencionar *parecer*. Otros autores como Marcos Marín, tampoco los mencionan como copulativos, sin siquiera dedicarle un apartado (1973: 364). Pero son otros lingüistas los que deciden incluirlo en sus gramáticas y obras. Tal es el caso de Emilio Llorach (2000: 300), que en las explicaciones que realiza sobre los atributos incluye el verbo *parecer* como copulativo. Chaibi (2015: 21) explica en su proyecto que Juan Alcina Franch y Jose Manuel Blecua incluían los verbos *parecer* y *semejar* a la lista de verbos copulativos en su obra *Gramática española* (1979: 558). Asimismo, esta autora menciona que hay quienes clasifican *parecer* como semicopulativo; por ejemplo, Morimoto y Pavón Lucero en su obra *Los verbos pseudo-copulativos del español* (2007: 57) y Bosque y Demonte con su *Gramática descriptiva del español* (1992: 2442).

Pero ¿qué ocurre al querer enseñar este verbo a nuestros alumnos de español como lengua extranjera? Si acudimos al PCIC y realizamos una rápida búsqueda, podemos observar que el verbo *parecer* no se enseña en los niveles básicos, sino que se introduce en el intermedio –B1 y B2–. Asimismo, si realizamos una consulta rápida en varios diccionarios (Cambridge, Oxford y MacMillan), podemos ver que, en efecto, *parecer* es mayoritariamente traducido por “seem”, “look/look like”, “appear” o construcciones con el verbo “think”, entre otros. Sin embargo, la traducción literal no resultaría un buen

método; además, características como la semántica y la pragmática de estos verbos ejercen una gran influencia que impiden que podamos relacionar los usos del verbo *parecer* que hemos explicado más arriba, con los diferentes usos de los verbos “seem”, “look” o “appear”. En palabras de Alonso Almeida y Carrió Pastor:

La forma verbal seem refleja una perspectivización del hablante con respecto a la información que se presenta. En este sentido, seem puede tener diferentes valores semánticos y pragmáticos dependiendo del contexto en el que se inserta, además de la posible intención del hablante y las interpretaciones que se haga del mismo. (2015: 154)

En inglés podemos decir que existen varios verbos de percepción, clasificados en aquellos basados en un estímulo sensorial (visual, sonoro o táctil) y aquellos con un papel evidencial, como “think”. Aijmer habla del verbo *seem* como un verbo de percepción que se distingue de los demás por el papel semántico del sujeto (2009: 72). De igual manera, está basado en hechos influenciados por esos estímulos. Asimismo, añade lo siguiente:

It is characteristic of phenomenon-based perception verbs (such as *seem* or *look*) that there is a phenomenon or stimulus (visual, aural, tactile) which gives rise to a reaction (e.g. a belief or opinion that something may be the case). *Seem* is related to other sense-impression or phenomenon-based verbs (*look, sound, feel*) but has a vaguer meaning and has developed additional uses where it is closer to evidential verbs such as *think*. (2009: 72)

Llegados a este punto, podemos decir que la cantidad de casos y usos de estos verbos es bastante variada e incluso algo confusa. Como se mencionó y defendió anteriormente, presentar una lista de este estilo a nuestros alumnos de español no nativos, incluso simplificada al más mínimo, no haría más que causar problemas. Sin embargo, organismos como el Consejo de Europa y el Instituto Cervantes, de mano de expertos, profesores y lingüistas, nos han ofrecido unas recomendaciones sobre cómo y cuándo abordar este embrollo. En los próximos apartados se presentará un resumen del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas, documento publicado por el Consejo de Europa, y el Plan Curricular Instituto Cervantes, donde podremos leer sobre esas directrices y consejos.

2.4. Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (2001) y Plan Curricular Instituto Cervantes (2000)

El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas – MCER de ahora en adelante – es un documento de valor universal en cada país de la Unión Europea, además de algún otro país, donde se determinan los niveles de comprensión y expresión por parte de un hablante de una determinada lengua. Con él se pretende establecer una base y directrices comunes sobre el aprendizaje y enseñanza de lenguas aplicable a los estados miembro del Consejo de Europa. El MCER no nos va a decir cómo y cuándo enseñar los verbos copulativos *ser*, *estar*, y *parecer*, sino, en palabras de los autores de este proyecto:

Describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz. La descripción también comprende el contexto cultural donde se sitúa la lengua. El *Marco de referencia* define, asimismo, niveles de dominio de la lengua que permiten comprobar el progreso de los alumnos en cada fase del aprendizaje y a lo largo de su vida.

Ya que nuestro objetivo aquí no es describir este proyecto, sino centrarnos en los verbos copulativos, no se considera necesario indagar más en el tema.

Aquí también mostraremos las recomendaciones establecidas por el Plan Curricular del Instituto Cervantes (2000) sobre los verbos copulativos, clasificadas según el nivel –de A1 a C2–. El PCIC es un documento en el que, bajo las directrices del Consejo de Europa, se describen las competencias que un hablante de español ha de tener de acuerdo con los niveles de referencia establecidos. A diferencia del MCER, aquí sí se dan más detalles sobre cuando enseñar ciertos aspectos gramaticales o léxicos. Para empezar, se exponen los objetivos generales de cada nivel, para más adelante explicar hasta «doce inventarios que recogen las descripciones del material necesario para realizar las actividades comunicativas que se especifican en las escalas de descriptores de los niveles comunes de referencia del MCER». En dichos inventarios se describen el material lingüístico a

estudiar, y el carácter cultural y de aprendizaje.

El PCIC está dividido en tres tomos, además de estar disponible por acceso online. En dichos tomos se aborda desde la ortografía a la gramática, pasando por la pragmática y el discurso. En este trabajo nos centraremos en resumir los usos que este documento recomienda, clasificados según el nivel de referencia, principalmente en el apartado de gramática. Debido al gran número de ocasiones en las que se mencionan los verbos que pretendemos abordar en este trabajo, nos centraremos en exponer solo los más destacados que, por ejemplo, Hanna El-Daher (2013) ha presentado en su tesis doctoral *Ser y estar en ELE: Planteamiento teórico, descriptivo y didáctico*.

A1	A2
Ser sin adjetivo: Identificativo: Soy Elena. Pertenencia a una clase (Origen, profesión, ideología, materia...): Soy español, estudiante.... Localización temporal: Es lunes. Identificación con sustantivos y pronombres: Es él. Estar sin adjetivo: Localización espacial: está aquí; Tikal está en Guatemala. Criterio distribucional con adverbio de modo: bien/mal.	Ser sin adjetivo: •Posesión: es mi libro; Cantidades y precios: somos tres; Causa (con por): es por tu culpa; Finalidad: es para escribir. Ser con adjetivo (adjetivos que solo se pueden combinar con ser) Estar sin adjetivo: Localización temporal (fechas, meses, estaciones – con las preposiciones a o en); Tiempo meteorológico. Estar con adjetivo (adjetivos que sólo se pueden combinar con estar).
B1	B2
Ser sin adjetivo: Construcciones impersonales: es de noche, es tarde; Construcciones frecuentes con sujeto oracional: “es una pena que no vengán a la fiesta”. Estar sin adjetivo: Criterio distribucional, con el pronombre “lo” que representa a un atributo identificable discursivamente: “lo está”; Profesión eventual (con la preposición de); Cantidades y precios fluctuantes (con la preposición a) Variantes sintácticas con el verbo parecer Atributivas: Los niños parecen cansados. Con oración subordinada (solo en 3.^a persona de singular): Parece que los niños están cansados.	Adjetivos que pueden ir tanto con ser como con estar con cambio de significado según la naturaleza del predicado. Ser sin adjetivo: Localización de sucesos o acontecimientos. La cita es en el cine Callao. / El cine está en la plaza de Callao. Ser + adjetivo Adjetivos que pueden ir con ser y estar: regla general. Es delgado. / Está delgado. Adjetivos que pueden ir con ser y estar: cambio de significado: listo, verde Variantes sintácticas con el verbo parecer Con sujeto y oración de infinitivo: Los niños parecen estar cansados.

C1	C2
Ser sin adjetivo: Criterio distribucional: Querer es poder. O Ser + adjetivo: con adjetivos valorativos que definen un comportamiento. A notar que se usa estar cuando la cualidad se atribuye como episódica o delimitada. o Estar sin adjetivo: Con Para: Está para salir; Con Por: para indicar una acción sin realizar, una intención, para transmitir el significado de “a favor de”. Expresiones equivalentes a un estado con: Estar que. Estar + adjetivo: Usos coloquiales: Está interesante.	Ser sin adjetivo: Existencia (sentido filosófico, equivalente a existir: pienso, luego soy) Perífrasis de relativo de carácter enfático: Lo que tú eres, es un egoísta. Ser + adjetivo: En expresiones: Ser listo como el hambre. Es más papista que el Papa. o Estar + adjetivo: ☐ Casos de recategorización: Hoy estás muy trabajador.

Figura 1.

2.5. Enseñanza de la gramática en ELE

Cuando pensamos sobre los diferentes métodos de enseñanza o enfoques que han ido surgiendo durante la historia de la enseñanza de lenguas, nos encontramos frente a una cantidad bastante grande y variada, y que han ido dando sus mejores o no tan buenos resultados. En los últimos 100 años hemos pasado de los métodos tradicionales basados en el estructuralismo como el método de gramática y traducción tan arraigados en nuestras aulas por décadas a pesar de no dar tan buenos resultados; y se ha avanzado hasta las últimas tendencias del enfoque comunicativo, tan en boga aún en la actualidad. Por el camino, se dieron los primeros pasos para el enfoque anteriormente mencionado, pasando por métodos como el audio lingual o directo. Asimismo, en los últimos años hemos podido ver cómo un “nuevo” enfoque ha ido apareciendo: el enfoque por tareas, altamente influenciado por su predecesor comunicativo. Todos estos cambios han resultado en un giro de 180° en los métodos de enseñanza de una lengua. Para poder ejemplificar los materiales que se analizarán más adelante, aquí expondremos los enfoques y métodos más destacables de los últimos 100 años, además de presentar una base de siglos anteriores, e indagaremos en aquellos que más han influido las tendencias más actuales. De igual manera, se describirán los resultados que cada método dio, además de cómo influenciaron en el resto.

2.5.2. *Siglo XVI a XVIII. Los principios y la puerta a la innovación*

Sánchez Pérez, A. (2005) nos ha aportado un excelente libro donde podemos encontrar las diferentes tendencias y movimientos de la enseñanza del español como segunda lengua desde sus orígenes con la famosa gramática de Nebrija, hasta los primeros cambios de principios de nuestro siglo. Para empezar, Sánchez nos expone cuatro tesis sobre la historia de enseñanza de idiomas que cubre todos y cada uno de los métodos o enfoques (2005: 4).

La primera nos dice que al menos allá por el siglo XIII empezó a haber un interés cada vez mayor en el aprendizaje de idiomas, resultado de la necesidad de comunicarse entre distintos pueblos y culturas. En el caso del español, todo empezó cuando nuestro país empezó a ser un imperio presente en gran parte de Europa y más adelante, América, entre otras; el imperio español era una fuerza mundial, por lo que su lengua se expandió y se hizo necesario enseñarla a extranjeros (2005: 14), y otros reinos y gobernantes se veían en la necesidad de aprenderla. Quién dio el aporte más importante fue Nebrija, publicando en 1492 una gramática no solo escrita «exclusivamente para extranjeros, sino (...) el primer intento de formalización de la lengua española.» (2005: 11) Sánchez recalca el hecho de que al tener la lengua española una gramática de esta índole, su enseñanza se catapultó, y añade:

Si la gramática es el logro más destacable que una lengua puede alcanzar, si la gramática sintetiza los valores de la lengua, es lógico concluir que adquirir la gramática de un idioma implica prácticamente adquirir ese idioma (Sánchez Pérez, A. 2005: 13)

Su segunda tesis nos dice que con cada método que se ha creado, se intenta dar lo mejor para hacer de la enseñanza de idiomas algo eficiente. En tercer lugar, considera que lo conocido como «enseñanza tradicional» basada en la gramática, puede usarse y se ha usado en contextos de educación escolar reglada, pero la enseñanza de idiomas ha sido más innovadora. Por último, nos indica que siempre ha habido dos tendencias en la enseñanza de idiomas: gramatical y conversacional (2005: 8).

Como obras y autores a destacar podemos mencionar a Cesar Oudin y su *Grammaire espagnolle expliquée en François* (1597), obra que resultó ser muy usada durante décadas; y la *Nouvelle grammaire espagnole* (1697), de Francisco Sobrino, autor que más tarde sería citado y “copiado” por otros muchos manuales. Por último, ya en el siglo XVIII, la Ilustración gobierna muchos ámbitos. Fue en esta época cuando se creó la Academia Española de la Lengua (1713) quienes publicaron el primer Diccionario de la Lengua Castellana (1726-1739), una Ortografía (1741) y Gramática de la lengua castellana, por la Real Academia Española, publicada en 1771.

2.5.3. Siglo XIX y XX. La lluvia de ideas

Se ha decidido dedicar un apartado solo al siglo XIX debido al gran desarrollo de métodos y enfoques, de la mano de obras y gramáticas, que aparecieron a partir de esta época. Es en este siglo cuando la enseñanza y aprendizaje se expande, la lingüística se asienta más como la ciencia que es, nuevas corrientes crean nuevos métodos y enfoques, y son más, no solo las clases altas y comerciantes, quienes se interesan por aprender un idioma. Las segundas lenguas comienzan a estar cada vez más presentes en las escuelas, aunque aún a la sombra de las clásicas latín y griego. (Sánchez, 2009: 171-172)

En lo referente a obras y focos, nos encontramos con la obra escrita por Nuovissimo Franciosini, *Ossia Grammatica della lingua Spagnuola per uso degli Italiani* (1870) en el foco italiano; *Grammaire espagnole-Française de Sobrino, très complète et très détaillée. Toutes les notions nécessaires pour apprendre à parler et écrire correctement l'espagnol* (1886) *Grammaire espagnole raisonnée* (1804), de M. Josse en el foco francés; *A grammar of the Spanish language in which the rules are illustrated by examples* (1824), de C. Laisne en el foco inglés; y por último, *Korfattest Spansk Grammatik udarbejdet til selvstudium og undervisning* (1889), de Kristopher Nyrop *Korfattest Spansk Formlaere* (1889), de Otto M. Moller en el foco danés.

El siglo XX resulta en esa explosión de manuales, autores y enfoques. Los métodos de enseñanza evolucionan y cambian según el contexto, tipo de alumno, objetivo de aprendizaje, etc. La *Gramática práctica de español* (1978) es la primera obra enteramente dedicada a los extranjeros, escrita por Sánchez, Martín y Matilla. También tenemos las obras de Martín Alonso, *Español para extranjeros* (1949) y la de Francisco de Borja Moll,

Curso breve de español para extranjeros (1954). En Italia se publicaría *Nuova grammatica della lingua spagnuola ad uso degli Italiani* (1907), de Raffaello Mancini, mientras que en Dinamarca apareció *Spansk Lørbog of Grammatik med Stilovelseser* (1931), de Bendtsen Eiler. En países con más presencia internacional como Francia e Inglaterra, la cantidad de manuales y obras es tal que sería complicado elegir y mencionar los más importantes.

Por otro lado, es en esta época cuando se pueden diferenciar y clasificar los métodos que se seguían. El siglo XIX queda marcado por el método tradicional, que venía de los muchos siglos de enseñanza de lenguas extranjeras. Este estaba especialmente influenciado por los métodos usados con latín y griego. Las lenguas más comunes eran el inglés y francés, y más adelante, otras lenguas europeas. Era un método muy enfocado a la enseñanza de una gramática correcta. Primero se aprendía la teoría de forma memorística mediante la enseñanza de normas gramaticales basadas en las partes de una oración, de mano de una lista de reglas fuera de contexto. La práctica se aprendía más adelante, y era controlada por el profesor quien tenía el papel principal en la clase; las actividades estaban centradas en el cómo formar oraciones y frases por métodos de traducción, conjugaciones, o leer en voz alta. Apenas había interacción entre alumnos.

Alrededor de los años 30 hasta los 60, el método situacional nace en Gran Bretaña, y llega a España en los 60. Son los primeros pasos hacia un enfoque menos dedicado a la gramática y más al uso real de la lengua. Este método tiene un carácter más descriptivo, donde a partir del aprendizaje inductivo, se enseña no solo gramática, sino además léxico y pronunciación. Se empieza por esta última, para después moverse hacia la forma escrita. El vocabulario se escoge según el tema y su uso, y la gramática se presenta en ejemplos que imiten situaciones reales, que habría que copiar o repetir, empezando por las más sencillas y dejando las más complejas para más adelante. Las actividades en clase giran en torno a la gramática a aprender, en contextos de situaciones de la vida real y diaria, y trabajándose a través de diálogos. Se da más importancia a la tarea oral creativa y libre, y se hace uso de dibujos para asociar mensaje con situación. Una vez hay suficiente base gramática y léxica, se realizan actividades de lectura y escritura.

El enfoque comunicativo, el considerado como que más ha calado en las últimas décadas, aparece a finales de los años sesenta en Gran Bretaña y supone un gran cambio en

metodología de enseñanza. Este enfoque se divide en vertientes que dan lugar a varios métodos. La base de este es que para comunicarse hay que usar la lengua, por lo que el alumno tendrá que aprender a comunicar. La gramática deja de ser el eje de las lecciones, y el saber expresar un significado se convierte en el principal objetivo.

El primer método que surgió de este enfoque fue la metodología nocio-funcional. La creación del Proyecto de lenguas modernas y el Nivel Umbral por parte del Consejo de Europa marcó la clasificación de los contenidos a enseñar –y aprender– en variadas funciones comunicativas que iban de la mano de temas en concreto. Por ejemplo, cuando se quiere aprender a cómo pedir información sobre un viaje, se aprenderá vocabulario sobre turismo. Por lo tanto, la gramática y el vocabulario, contenidos lingüísticos, se enseñarán según las funciones lingüísticas a aprender de manera implícita e inductiva. La dificultad de estos irá aumentando según la dificultad de dichas funciones. Por último, las actividades estarán basadas en simulaciones de interacciones de la vida real.

Es en los años 80 cuando se llega al punto álgido del enfoque comunicativo. A estas alturas, se selecciona el contenido lingüístico adecuado para distintas situaciones y contextos y así poder propiciar una comunicación eficaz. Aunque la gramática ya no sea el eje, sigue estando presente en actividades donde el alumno descubre el sistema y sus reglas. En lo referente a las tareas, se practican las cuatro destrezas mediante actividades cuya base es la comunicación e interacción y con materiales reales.

2.5.4. *Última década*

En los últimos años, es la enseñanza mediante tareas la metodología que parecer haber calado más y estar ganando adeptos, y donde el trabajo que se organiza es para realizar interacciones basadas en situaciones reales. Se realizan varias tareas donde el alumno va adquiriendo los conocimientos y capacidades comunicativas que necesita, poniendo en práctica los contenidos tanto gramaticales como léxicos o funcionales. Además, cada actividad contiene el carácter de interacción.

Por último, y relacionado con los objetivos de este trabajo, en los últimos años ha habido un incremento en el uso de la tecnología en las aulas, algo que obviamente ha influenciado la manera de enseñar y, sobre todo, las actividades y ejercicios que se pueden llevar a

cabo en un aula. Los ordenadores empezaron a ser más comunes en nuestra vida diarias –colegios, bibliotecas– allá por los años 90. Pero no es hasta hace al menos 15 años cuando cada casa empezó a tener un acceso más cercano y personal a dichas máquinas, aunque fueron unos pocos años después cuando Internet revolucionó la manera de comunicarse. Hoy, prácticamente casi cada hogar tiene conexión a la red de redes, y si no tienen un ordenador o portátil, al menos poseen un móvil o smartphone. Por lo tanto, hay múltiples maneras de acceder a nuevos métodos de enseñanza, y, sobre todo, aprender una lengua: videos en YouTube, aplicaciones (libres o de pago), visionado de películas en versión original con (o sin) subtítulos, y foros donde los mismos profesores comparten sus propias lecciones y consejos.

3. OBJETIVOS

En este apartado se explicarán con detalle los objetivos tanto generales como específicos de este proyecto.

3.3. Generales

Para empezar, anteriormente mencionamos la influencia de la tecnología y la conexión a la red que el aprendizaje y la enseñanza de idiomas tienen hoy en día. Por lo tanto, nuestro objetivo principal será analizar una serie de recursos web en los que se enseñen los verbos copulativos ser, estar y parecer. Para ello, se han escogido hasta 10 distintas páginas webs en las que se presentan de manera más o menos extendida varias explicaciones sobre estos verbos. Debido a la extensión de este proyecto, nos centraremos en analizar en más profundidad solo cuatro de ellas.

Hoy en día, el acceso a Internet está al alcance de la mano de casi todos, y su rapidez y eficacia –si se sabe utilizar de manera correcta– nos aporta una infinidad de recursos, entre ellos, lecciones para aprender un idioma. De igual manera, se ha convertido en una herramienta imprescindible a la hora de compartir dichos materiales, pero también ideas u opiniones. Por lo tanto, en la red podemos encontrar distintos métodos, entre los que destacan las páginas web dedicadas a la enseñanza de idiomas, blogs personales de algunos profesores o aficionados, vídeos en YouTube con diferentes clases, podcasts dedicados a temas en concreto para practicar, etc. Por otro lado, los mismos profesionales

comparten sus ideas y currículums escolares con los demás maestros por webs dedicadas a ELE, como TodoELE.

También existen clases de idiomas online, con mayor o menor eficacia. Normalmente, se tratan de lecciones teóricas en las que a veces puedes tener tu propio tutor, con quien podrás charlar por videollamada. Este tipo de prácticas suelen ser de pago, y van dirigidas a quienes no encuentran clases cerca de casa, o no tiene tiempo para ello. Sin embargo, también existen opciones gratuitas, como lo que Duolingo o Babel ofrecen en sus aplicaciones de móvil. A pesar de su atractivo, este tipo de material debería ser usado como un plus, debido a la falta de una instrucción formal –Duolingo por ejemplo se basa en repetir lecciones una y otra vez, a veces con ejemplos bastante extraños e incluso algo irreales–; sería una aplicación fantástica para animar a nuestros alumnos a practicar en casa de forma lúdica.

A la hora de decidir qué tipo de lecciones se analizarían en este proyecto, se barajaron varias opciones. Debido a la gran cantidad de estas, nos centraremos en guías didácticas ofrecidas por profesores de manera online.

3.4. Específicos

Por otro lado, los objetivos específicos circulan alrededor de determinar el estado de la cuestión y, como respuesta a lo analizado con anterioridad, en diseñar un instrumento que evalúe los recursos web implicados. Por un lado, se analizarán las páginas webs según los siguientes factores: si han cambiado el método de enseñanza de los verbos copulativos, y cómo los abordan; si los usos presentados se adaptan al nivel del alumno al que están enfocadas las actividades; si las actividades están realizadas dentro de las bases del enfoque comunicativo y por tareas; si siguen o respetan las directrices o recomendaciones expuestas en el MCER y PCIC;

Por otro lado, se pretende diseñar un instrumento que nos permita evaluar de forma efectiva los recursos webs que se elijan en este proyecto. Para tal objetivo, se realizará una rúbrica en la que se incluyan los factores enunciados anteriormente.

4. METODOLOGÍA

Dada la naturaleza de este proyecto, la metodología girará en torno a un análisis de una serie de materiales, siendo más detallados en 4 de 10 de dichos recursos. Se justificarán las razones de porqué se eligió este material, se realizará una rúbrica con una serie de preguntas que nos ayudarán a examinarlos.

4.3. Desarrollo investigación

4.3.2. *Material elegido y justificación*

Tal y como se mencionó en el apartado anterior, existen hoy en día múltiples opciones de recursos para estudiar una lengua extranjera, muchos de ellos relacionados con Internet y las conexiones rápidas y el compartir información. En este caso hemos decidido centrarnos en actividades realizadas por profesionales y compartidas en portales como TodoELE, AulaELE o diversos blogs, además de lecciones completas en páginas webs, podcast y vídeos de YouTube. La fiabilidad de este tipo de recursos puede llegar a ser algo dudosa y no representar lo estipulado por el MCER y PCIC, pero eso es algo que iremos viendo en el análisis en sí. Los recursos web que hemos escogido han sido los siguientes.

a. Rocketlanguages

<https://www.rocketlanguages.com/spanish/verbs/spanish-verb-ser>

En esta página el autor decide abordar el verbo ser y su uso con el origen y la posesión, y lo que haces para ganarte la vida. A pesar de tener unas explicaciones un tanto escuetas, sí que incluye algo de práctica, con una serie de audios que el alumno tendrá que escuchar y además repetir. Como colofón, incluye una prueba que aborda la competencia oída, escrita y hablada. Hemos decidido no analizar esta página por falta de contenido.

b. StudySpanish <https://studyspanish.com/verbs/lessons/piserestar.htm>

En esta otra página web podemos encontrar varios apartados en forma de unidades o lecciones, y se le dedica más tiempo, además de contener muchas más actividades que, a

pesar del intento de incluir algo más de práctica, siguen estando dentro del método pedagógico o, al menos, gran parte de ellas; asimismo, debido a la naturaleza online de este tipo de materiales, no da opción a la práctica real y comunicativa que debates en grupos o parejas aportan. Por esta razón y por el impedimento de necesitar una cuenta premium, se ha decidido no analizar este material.

- c. «¿Ser vivo, o estar vivo?» Paula Mitre Roperó , TodoELE
http://www.todoele.net/actividades/Actividad_maint.asp?Actividad_id=449

Esta actividad está enfocada hacia unos estudiantes universitarios georgianos con un nivel B1. Aquí ya podemos encontrar un cambio con respecto a los recursos anteriores: el aprendizaje se desarrolla alrededor de una serie de actividades en las que los alumnos tienen un papel activo y el profesor ofrece su ayuda. Es decir, podemos asegurar que están dentro del enfoque comunicativo y el método por tareas. El objetivo de estos ejercicios es aprender los usos de ser y estar con una serie de adjetivos, y cómo cambia el significado de cada construcción según el verbo. Se ha decidido analizar este material en más profundidad en nuestra rúbrica.

- d. ¿Cómo estoy?, ¿cómo soy?, TodoELE
http://www.todoele.net/actividades/Actividad_maint.asp?ActividadesPage=3&Actividad_id=601

En este caso, esta tarea va dedicada a estudiantes con un nivel básico. Al igual que el anterior ejemplo, podemos ver que esta lección está plenamente dedicada a la práctica, por lo que también podemos decir que pertenece al enfoque comunicativo y método por tareas. Se parece mucho a dicha actividad, pero al estar enfocada a un nivel más bajo, trata el tema de expresar el ánimo –*cómo estoy*– y las cualidades –*cómo soy*–. A pesar de resultar un set de tareas atractivo, falta algo de material, por lo que no se analizará más.

- e. Estás de la olla, MarcoELE <https://marcoele.com/descargas/4/nodar-estasdelaolla.pdf>

Esta unidad didáctica va dirigida a alumnos con un nivel inicial A1. Una vez más, uno de

los contenidos principales son los verbos ser y estar, y las actividades van dirigidas a saber identificar algunos de sus usos –identificativo, de estado, etc.–. Esta unidad también estaría incluida en el enfoque comunicativo y método por tareas. Debido a la cantidad y variedad de actividades, se ha decidido realizar un análisis más exhaustivo de esta unidad didáctica.

- f. Más allá del tópico – Expresión de opinión http://www.rutaele.es/wp-content/uploads/2013/08/R5_COMECOCOS_seryestar_Masalladeltopic_o_ER_B1.pdf

Esta actividad está realizada para alumnos de un nivel B1, y dentro del contenido de la lección –los tópicos de la cultura española–, se aborda la construcción ser/estar/parecer + que + subjuntivo/indicativo. Dada la cantidad de actividades y la variedad de estas, en el próximo apartado analizaremos en más profundidad esta lección.

- g. Mapa en blanco, MarcoELE, Mercedes Castro <https://marcoele.com/descargas/7/mapaenblancomercedescastro.pdf>

Aquí podemos encontrar una lección enfocada al nivel A1 de nuevo, y como la autora establece en la ficha inicial, se trabajará la competencia de saber localizar lugares en la geografía española. Para ello, las actividades incluirán los usos afines a dicha competencia de los verbos ser y estar. Ya que no sólo presenta usos de esos dos verbos pero además de *parecer*, se ha decidido analizar este material más adelante.

- h. Trivial. https://marcoele.com/descargas/1/real-espinosa_trivial.pdf

En esta otra actividad de carácter lúdico, una de las categorías de preguntas va dedicada a los verbos ser y estar, con ejemplos donde se utilice este verbo. Va enfocada a alumnos con un nivel intermedio-avanzado –B2/C1–.

- i. El verbo parecer (MarcoELE)
<http://marcoele.com/elefante/22.5.parecer.pdf>

En este documento podemos encontrar una lección enfocada a varios usos del verbo *parecer*. Los problemas con esta actividad en concreto es que no incluye apenas práctica y es sobre todo teoría.

- j. Las apariencias engañan (Deleando, que es gerundio)
<https://deleando.wordpress.com/tag/parecer/>

Por último, debido a la falta de material dedicado al verbo *parecer*, se ha decidido escoger una unidad didáctica de tipo online, basada en un blog de WordPress. En esta entrada, el autor realiza una explicación detallada sobre cómo podríamos llevar a cabo esta tarea, pero debido a la falta de detalles, no lo dedicaremos un análisis más profundo.

4.3.3. *Análisis materiales*

Analizar material para la clase de idiomas extranjeros –en este caso, español– resulta una tarea a primera vista sencilla, pero en realidad algo complicada según lo que queramos abordar. Littlejohn (1998) nos habla de cómo algunos análisis siguen ciertos esquemas establecidos por otros autores (Garinger 2002, Byrd 2001) o compañías (CIEL 2000) que se limitan a realizar juicios generales y algo impresionistas en lugar de examinar en profundidad lo que contiene el material (Littlejohn, 1998: 181). En sus propias palabras, se necesita «a general framework which allows materials to ‘speak for themselves’ and which helps teacher-analysts to look closely into materials before coming to their own conclusion about the desirability or otherwise of the materials.” (Littlejohn, 1998: 182). Para poder hacer eso, habría que responder a tres preguntas: ¿qué aspectos del material deberíamos examinar? ¿Cómo podemos examinar el material? ¿Cómo podemos relacionar los datos con nuestros propios contextos de enseñanza?

Como respuesta al primer interrogante, el objetivo principal es analizar el material como objeto pedagógico. Para alcanzar tal foco, Littlejohn diseñó un esquema basado en lo que Breen y Candlin (1987) y Richards and Rodgers (2001) establecieron en sus obras, además de su aportación personal. Dicho esquema incluye dos apartados principales:

publicación y diseño. La primera opción se dedica a las partes más físicas o tangibles del manual como lo son la relación entre los audíos y vídeos con el material del estudiante, si dicho material incluye un apartado con las respuestas, incluso la forma real del material –libro o fotocopias, durabilidad o consumismo, etc.—. En cambio, el segundo apartado dedicado al diseño se dedica a lo que hay detrás del material: cómo las actividades, el lenguaje y el contenido en el libro se han elegido y secuenciado, la naturaleza de las actividades de enseñanza y aprendizaje, o el papel que dedica tanto al profesor como al estudiante. Para poder realizar un análisis algo más detallado, habría que seguir respondiendo a las otras dos cuestiones que Littlejohn propuso al principio de su artículo, que ayudarán a completar su propuesta.

Respondiendo a la segunda pregunta, ‘¿cómo podemos examinar nuestros materiales?’, este autor nos dice que habría hasta tres niveles de análisis que se dedicarían a una descripción objetiva, pasando por un análisis subjetivo para terminar en una inferencia subjetiva. En el primer nivel, dedicado a una descripción objetiva, nos dedicaríamos a analizar el aspecto más físico del material. Aquí podemos indicar la fecha de publicación, la edad de los alumnos a la que va dirigido el material, la duración de las actividades, forma de publicación, durabilidad del material, uso del color, número de páginas, la división en unidades, el índice, etc. El autor nos provee con otro esquema que usaremos en nuestro análisis más adelante.

El segundo nivel ya cobraría más importancia al ser un análisis más subjetivo dedicado a qué se requiere al usuario, qué deberán hacer. Y para analizar el material en ese sentido, habría que dividirlo en cada tarea que se incluyen, y analizar cada una de estas. Pero, ¿qué es una tarea? Littlejohn nos ofrece una definición que cubre distintos sentidos de esta: « ‘task’ refers to any proposal contained within the materials for action to be undertaken by the learners, which has the direct aim of bringing about the learning of the foreign language. » (Littlejohn, 1998: 188) Asimismo, estas tareas estarán enfocadas hacia un objetivo en particular que el profesor-analista deberá identificar para así poder analizar cada una de dichos ejercicios. Cada tarea tendrá tres aspectos clave: el cómo (proceso), el con quién (participación, y el sobre qué (contenido), y cada uno de esos aspectos tendrá unas subsecciones representadas en el siguiente esquema.

Por último, el tercer nivel se dedicaría más a lo que está implicado en el material que se

analizaría, y esto incluye los objetivos del material en concreto, los principios de selección y secuenciación, los papeles del profesor y el estudiante –tanto aprendiendo como enseñando–, y el papel del material en general.

La tercera y última pregunta que Littlejohn proponía era «¿cómo podemos hacer uso de los resultados de nuestros análisis?». En resumen, estos análisis de materiales pueden servir de gran ayuda para el desarrollo personal profesional de los profesores, la autoevaluación de los diseñadores de materiales, y el estudio de la enseñanza de idiomas por parte de investigadores.

Llegados a este punto, podemos llevar a cabo el análisis de cada uno de los materiales escogidos en este trabajo. Basándonos en lo que Littlejohn aportó, y la propuesta de análisis de Blanco Canales en su artículo *Criterios para el análisis, la valoración y la elaboración de materiales didácticos de español como lengua extranjera/segunda lengua para niños y jóvenes* se ha decidido diseñar hasta tres rúbricas por cada material. Cada rúbrica se ha adaptado al tipo de material que hemos escogido, ya que múltiples datos no los necesitaríamos, pero se echaban en falta otros cuantos. Por un lado, en el análisis formal nos centraremos en la información básica sobre el material; en segundo lugar, nos dedicaremos a la acción que los alumnos han de llevar a cabo, además de la interacción con el resto del aula; por último, se analizará el contenido en más profundidad en un análisis dedicado al tratamiento de los verbos que nos conciernen en este proyecto.

4.3.3.1. «¿Ser vivo o estar vivo?»

4.3.3.1.1. Análisis formal

¿Ser vivo o estar vivo?, Paula Mitre Roper. TodoELE	
Publicación	
Forma de publicación	Idioma: Monolingüe (español) Tipo: Material consumible (fotocopia Pdf) Diseño: Uso de colores e ilustraciones
Audiencia	Estudiantes de nivel universitario. B1. Georgianos. Duración de una lección (1h)
Objetivos	Principales: diferencias usos ser y estar Secundarios: cultura española

Contenidos	Gramática, léxico, cultura.
Destrezas	Expresión oral y escrita, comprensión lectora
Actividades	
Tema que tratar y su enfoque	Usos de <i>ser</i> y <i>estar</i> con adjetivos. Reconocer diferentes significados según el adjetivo o verbo que se utilice.

Figura 2.

4.3.3.1.2. Análisis de la acción e interacción de los alumnos¹²

	Actividad 1	Actividad 2	Actividad 3	Actividad 4
¿Qué se espera que el alumno haga?				
Turnos de habla	2	2	1, 2	2
Foco	5, 6	5	4	4, 5, 6
Operación	10, 11, 14, 19, 20	7, 11, 12, 15, 16, 19, 20, 29	11, 12, 14, 19, 22, 25, 29	11, 12, 14, 23, 28, 29
Interacción				
	33, 35	30, 31, 33, 35	30, 35	33, 31

Figura 3

4.3.3.2.«¿Estás de la olla?»

4.3.3.2.1. Análisis aspectos formales

¿Estás de la olla?, Amancio Nodar Juste, MarcoELE	
Publicación	
Forma de publicación	Idioma: monolingüe (español) Tipo: consumible (fotocopia pdf) Diseño: blanco y negro
Audiencia	Alumnos de ELE. Nivel A1 inicial. 50 minutos de duración
Objetivos	Principal: aprender usos de los verbos ser, estar, gustar y el presente de indicativo. Cómo realizar preguntas. Secundario: Realizar preguntas para conseguir información de alguien.
Contenidos	Gramatical: Construcción interrogativa, ser, estar y gustar, y presente de indicativo. Funcional: presentar y describir a una tercera persona. Léxico: Nacionalidad, países, ciudades. Adjetivos calificativos
Destrezas	Comprensión lectora, expresión escrita, y expresión oral

¹² El sistema de numeración utilizado aquí hace referencia al Anexo II incluido al final de este trabajo.

Tareas	
Tema que tratar y enfoque	Conocer a una persona por medio de preguntas sobre su personalidad, nacionalidad y gustos, haciendo uso del presente de indicativo de verbos como ser, estar y gustar.

Figura 4

4.3.3.2.2. Análisis acción e interacción estudiantes

	Intro.	Act. 1 y 2	Act. 3 y 4 ¹³	Conjugación ser y estar	Act. 5	Act. 6	Act. 7
Qué se espera que el alumno haga							
Turnos de habla	3	1, 2	1	2	3	1	2
Foco	4, 5, 6	5	4	4, 5, 6	5	5, 6	4, 5
Operación	27	8, 10, 11, 12, 14, 15, 16,	11,12,14, 19,22, 25, 29	11, 12, 14, 23, 28, 29	12, 19, 22	10,12, 23	8, 12, 23,
Interacción							
	30	30, 33	30, 35	33, 31	33	33	33

Figura 5

4.3.3.3.«Más allá del tópico»

4.3.3.3.1. Análisis aspectos formales

Más allá del tópico; Estrella A. Redondo Arjones, RutaELE	
Publicación	
Forma de publicación	Idioma: monolingüe (español) Tipo: consumible (fotocopia pdf) Diseño: Blanco, negro y color. Uso de imágenes
Audiencia	Alumnos de ELE. Nivel B1. Aproximadamente 1 hora de duración
Objetivos	Principal: Cultura española y estereotipos Secundario: debatir sobre dichos estereotipos mediante la expresión de opinión.
Contenidos	Gramatical: verbos atributivos ser, estar y parecer en su forma de indicativo y subjuntivo

¹³ Parece haber un error de numeración en la unidad didáctica original, por lo que estas actividades corresponden a II (página 4) y III (página 5).

	Funcional: expresar opinión Léxico: expresiones y vocabulario conectados con el tema en concreto.
Destrezas	Comprensión lectora, expresión oral, comprensión oral.
Tareas	
Tema que tratar y enfoque	Expresión de opinión sobre los tópicos de la cultura española haciendo uso de ciertas construcciones y léxico que incluyan los verbos ser, estar y parecer.

Figura 6

4.3.3.3.2. Análisis de la acción e interacción de estudiantes

	Actividad 1	Actividad 2	Actividad 3	Actividad 4
Qué se espera que el alumno haga				
Turnos de habla	1	3, 1	1, 2	1
Foco	5	5	4	4, 5
Operación	24, 25, 29	24, 25, 29	8, 13, 15, 16, 19, 20, 21, 22, 25	9, 11, 12, 14, 19, 23, 24, 25, 29
Interacción				
	35	35	33, 35	34, 35

Figura 7

4.3.3.4.«Mapa en blanco»

4.3.3.4.1. Análisis formal

Mapa en blanco, Mercedes Castro Yagüe, MarcoELE	
Forma de publicación	Idioma: monolingüe (español) Tipo: consumible (fotocopia pdf) Diseño: Blanco y negro. Uso de mapa.
Audiencia	Alumnos de ELE. Nivel A1. Aproximadamente 45 minutos de duración
Objetivos	Principal: Situar lugares en un mapa de España. Secundario: Expresar opinión
Contenidos	Gramatical: verbos ser, estar y haber Funcional: localización y descripción de lugares; expresión de opinión Léxico: geografía
Destrezas	Expresión y comprensión oral.
Tareas	
Tema que tratar y enfoque	Saber localizar lugares de la geografía española debatiendo con compañeros por medio de construcciones para expresar opinión.

Figura 8

4.3.3.4.2. Análisis de acción e interacción de los alumnos

	Primera parte (grupos)	Segunda parte (corregir)
Qué se espera que el alumno haga		
Turnos de habla	1	1
Foco	6	5, 6
Operación	11, 14, 24, 25, 29	10, 11, 12, 14, 24, 25, 26, 27, 29
Interacción		
	35	30, 31, 33,

Figura 9

4.3.3.5. Análisis del contenido de los materiales

Por último, en esta última rúbrica se han analizado los contenidos de cada material, y el tipo de acción que se debería llevar a cabo en la realización de las actividades.

		Material 1	Material 2	Material 3	Material 4
Información de entrada para los alumnos	Forma	37, 38,	38, 39, 40	37, 38, 39, 40	37, 38
	Recurso	42, 43	42, 43	42, 44	42, 43
	Naturaleza	46, 47	46, 47, 49,	46, 48, 50	47, 48
Información de salida de los alumnos	Forma	53, 54	53, 54	53, 54, 56	53, 54, 56
	Recurso	57, 58, 59	57, 58	57, 58, 59	57, 58, 59
	Naturaleza	61, 62, 65	61, 63, 64,	61, 62, 63, 65	62, 63

Figura 10

4.3.3.6. Análisis sobre la presentación de los verbos *ser*, *estar* y *parecer*

Por último, en este apartado nos dedicaremos a realizar una rúbrica en la que se analice la presentación y explicación de los verbos copulativos *ser*, *estar* y *parecer*. Para ello, se abordarán diferentes aspectos basados principalmente en el resto del trabajo y los hallazgos realizados. Asimismo, se incluirá la información aportada por el PCIC y cada nivel.

		Material 1	Material 2	Material 3	Material 4
¿Qué verbo/s se aborda/n?		Ser y estar	Ser y estar	Ser, estar y parecer	Ser, estar y parecer
Uso de los verbos					
Ser y estar	¿Consustancial o circunstancial?	Ambos	Ambos		Ambos
	¿Perfectivo o imperfectivo?	Ambos	Ambos		Ninguno
	¿Percepción general o experiencia personal?	Ambos	Ambos	Experiencia personal	Percepción general
	Posesión	No aplica	No aplica	No aplica	No aplica
	Pasiva	No aplica	No aplica	No aplica	No aplica
	Uso predicativo – locativos	No aplica	Sí.		Sí
Parecer	Opinión	No aplica	No aplica	Si	Si
	Percepción	No aplica	No aplica	No	Si
Acompañados de		Adjetivos	Sustantivos, adjetivos	Indicativo y subjuntivo	Sustantivos y adjetivos
PCIC					
Nivel		B1	A1	B1	A1
Uso	Copulativo o atributivo	Adjetivos con ser/estar con cambio de significado (B2)	Ser sin adjetivo: identificativo, pertenencia a una clase (profesión). Estar sin adjetivo: localización espacial.		Localización espacial.
	Otro			Oración subordinada sustantiva con verbo copulativo	Expresión percepción con verbo ‘parecer’ (B1)
¿Se corresponde al uso?		Sí	Si	Sí	Sí
¿Se corresponde al nivel?		No	Si	Si	50/50
Enfoque comunicativo		Sí	Sí	Si	Si

Método por tareas	Si	Si	Si	Si
Papel de la gramática	Implícito	Mixto	Mixto	Implícito

Figura 11

4.4. Analizar resultados

Tras haber realizado diversos análisis en el material que decidimos escoger, es hora de analizar los resultados.

Por un lado, y basándonos en las ideas del enfoque comunicativo y el método por tareas, podemos ver que los materiales que hemos escogido están claramente influenciados por ello. Estas unidades didácticas están conformadas por una serie de actividades que propician el desarrollo de destrezas comunicativas mediante tareas que se asemejan a situaciones de la vida real.

Por otro lado, y volviendo a lo que expusimos al principio de este trabajo, ha habido un cambio en la manera de explicar las diferencias entre ser y estar: ya no se basan en la dualidad temporal vs. permanente: se basan más en los variados usos y situaciones en lo que los podemos encontrar. En ningún momento se menciona esa temporalidad o duración, lo que nos hace ver cómo nos hemos movido hacia unas explicaciones más prácticas y acordes no sólo con lo establecido en el MCER y PCIC, sino además con las perspectivas del enfoque comunicativo y el método por tareas.

A pesar de ser materiales muy bien preparados dentro del enfoque comunicativo y el método por tareas, y que hayan tenido en cuenta las recomendaciones del PCIC y MCER, podemos encontrar algún fallo como el caso del material 1 (Ser vivo o estar vivo), donde la autora establece que su creación va dedicada para un nivel B1, pero los usos que abordan se corresponden realmente al B2. Asimismo, en el caso del material 4 (Mapa en blanco), hay ciertas construcciones que la autora presenta que no se corresponde con el nivel más básico –A1– sino con otros superiores.

Los recursos online, como dijimos, son hoy en día algo muy popular y a lo que tanto estudiantes como profesores acuden. Los materiales analizados en este caso funcionan como guías didácticas para una lección en concreto en la que el profesorado en cuestión

es libre de llevar a cabo según su rutina o ideas: puede añadir más actividades, cambiar algunos procesos, o simplemente usarlas como material de refuerzo para algo ya explicado en un libro. Este material, al no llevar incluido un guion muy específico –en *estás como una olla* es un guion algo básico– da esa libertad de hacer al profesor usar sus propias palabras a la hora de explicar la lección y integrar la gramática o teoría en esta.

4.5. Conclusiones

La enseñanza del español como lengua extranjera tiene varios temas que pueden resultar más o menos complicados entre nuestros alumnos. Uno de ellos, como hemos ido viendo durante este trabajo, es la enseñanza de los verbos *ser* y *estar* a angloparlantes. Se han realizado muchos estudios, se intentan establecer normas o guías, y varían los métodos de enseñanza; sin embargo y a pesar de todas las discusiones provocadas entre lingüistas, no parecemos llegar a un acuerdo que nos mantenga a todos contentos.

En este proyecto se ha pretendido, por un lado, realizar una clasificación de estos dos verbos copulativos –además de *parecer*– que ayude y oriente no sólo a futuros profesores de español como lengua extranjera, sino también lingüistas y profesores de lengua, investigadores y estudiantes de filologías, etc. Por otro lado, se ha analizado la manera en la que algunos profesores han planificado su enseñanza, y si esta se establece a lo establecido en el MCER y el PCIC, o si al menos siguen las recomendaciones. Asimismo, tendrían que seguir las últimas tendencias de enseñanza, que obviamente van cambiando a lo largo de la historia.

4.6. Debilidades de investigación y prospectivas

Como punto final a este proyecto, se mencionarán brevemente las debilidades que se han ido encontrando a lo largo de su realización.

Debido a la naturaleza del contenido abordado y los verbos en este caso estudiados, obviamente no ha sido sencillo realizar una clasificación y ni mucho menos un análisis. Se ha pretendido examinar si los materiales que escogimos se ajustan a las recomendaciones marcadas por el PCIC, además de la información recogida a lo largo de la fundamentación teórica de este trabajo. Sin embargo, por mucho que se intente

perfeccionar la enseñanza de un idioma –en este caso, español– siempre habrá algo que no funcione de manera excelente.

Los lingüistas seguirán buscando la mejor manera de explicar el caso de los verbos *ser* y *estar*, realizando nuevas teorías y clasificaciones de sus usos; aquellos que enfoquen dichos estudios a la enseñanza del español como segunda lengua seguirán buscando la mejor manera de hacer de este problema algo más fácil de tragar; muchos manuales seguirán usando la típica diferenciación temporal frente a permanente a pesar de que el enfoque comunicativo sea prácticamente lo contrario a ello y debería estar más que establecido en nuestras aulas; muchos profesores seguirán encontrando dificultades a la hora de enseñar; y, por supuesto, la gran mayoría de nuestros alumnos acabará casi odiando estos dos verbos, intentando acostumbrarse y aprendiendo todos y cada uno de sus usos. Y a pesar de todo, seguirán apareciendo problemas que solo con la práctica y el contacto con la lengua española podrán ser solventados.

Los materiales aquí presentados fueron unos pequeños proyectos e ideas realizados por profesores de ELE, en busca de enseñar a sus alumnos los verbos copulativos y varias construcciones conectados a ellos, siempre de una manera sencilla y activa. Puede ser que estén basados en el PCIC, pero la razón por la que algunos de ellos no se adaptan al nivel que se recomienda podría ser por la experiencia propia del profesor en su clase particular. Por lo tanto, no podemos exigir que nuestros recursos sean perfectos, y más hoy en día. Tenemos acceso a múltiples herramientas que pueden ayudarnos en nuestra enseñanza, y podemos adaptarlos según las necesidades de nuestros alumnos.

En conclusión, en este proyecto se ha intentado ofrecer un instrumento de análisis de materiales del que futuros profesores y estudiantes podrían hacer uso a la hora de seleccionar material a usar en clase. De igual manera, también podría ayudar a quienes planeen realizar material por ellos mismos, para así poder tener una idea de las directrices que han de seguir. Al fin y al cabo, eso es gran parte de la evolución de nuestros estudios y trabajos como lingüistas y profesores: desarrollar nuestro conocimiento, abrir la mente a nuevas ideas, y, por supuesto, compartirlas tanto con colegas, como estudiantes.

ANEXO I

¿Ser vivo o estar vivo?

¿Es vivo o está vivo?

1. Relaciona los siguientes adjetivos según vayan con *ser* o con *estar*.
CUIDADO: puede haber varias opciones:



SER



ESTAR

borracho/a
delicado/a
satisfecho/a
normal
importante
interesado/a
despierto/a
nuevo/a
vivo/a
orgulloso/a
ciego/a
negro/a
contento/a

- 1.1. Compara tus resultados con los de un compañero
1.2. Resuelve tus dudas con el profesor
1.3. Escribe ejemplos en los que quede claro el significado:
p.e. A las 6 de la mañana ya estaba despierto.
Es un chico muy despierto: entiende todo muy rápidamente.

2. Lee el siguiente texto de Mario Benedetti y responde a las preguntas que encontrarás más abajo:

Ser y estar

Oh marine
oh boy
uno de tus dificultades consiste en que no sabes
distinguir el ser del estar
para ti todo es to be
así que probemos a aclarar las cosas

por ejemplo
una mujer es buena
cuando entona desafinadamente los salmos
y cada dos años cambia el refrigerador
y envía mensualmente su perro al analista
y sólo enfrenta al sexo los sábados de noche

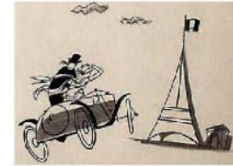


en cambio una mujer está buena
cuando la miras y pones los perplejos ojos en blanco
y la imaginas y la imaginas y la imaginas
y hasta crees que tomando un martini te vendrá el coraje
pero ni así

por ejemplo
un hombre es listo
cuando obtiene millones por teléfono
y evade la conciencia y los impuestos
y abre una buena póliza de seguros
a cobrar cuando llegue a sus setenta
y sea el momento de viajar en excursión a Capri y a París

y consiga violar a la Gioconda en pleno Louvre
con la vertiginosa polaroid

en cambio
un hombre está listo
cuando ustedes
oh boy
aparecen en el horizonte
para inyectarle democracia.



- 2.1. Preguntas:
¿A quién se dirige el texto? ¿Por qué?
¿Qué diferencia hay entre una mujer que es buena y una mujer que está buena?
¿Qué diferencia hay entre un hombre que es listo y un hombre que está listo?
¿Crees que Benedetti consigue aclarar las cosas?
2.2. Comenta las respuestas con tus compañeros y profesor.

3. ¿Y en vuestra lengua? ¿Y en otras lenguas? En pequeños grupos (3 estudiantes) comentad:

- 3.1. ¿Cómo se marcan estas diferencias en vuestra lengua materna?
3.2. ¿Cómo se señalan estas diferencias en otras lenguas que conocéis?
3.3. Haced una puesta en común con los otros grupos y el profesor.

4. Intentamos aclarar más las cosas:

- 4.1. Elige dos parejas de adjetivos que pueden usarse con *ser* y *estar* con diferentes significados.
4.2. Tomando como ejemplo el poema de Benedetti, decide a quién diriges tu explicación y escribe un texto similar aclarando el significado de estos usos.

Más allá del tópico

Estrella A. Redondo Arjones



MÁS ALLÁ DEL TÓPICO

Fiesta, playa, impuntualidad y un largo etcétera: existen numerosos tópicos sobre España y su gente y a menudo se oyen frases como *Los españoles...*, *La gente en España...*, *Todos los españoles...*

Estos estereotipos siguen fomentándose no sólo desde el extranjero, sino también desde España: desde la prensa, los hoteles y complejos turísticos, las guías turísticas, los manuales y materiales didácticos de español, e incluso desde las informaciones recibidas por parte del profesor de español.

1. Fiesta, playa, impuntualidad... ¿se te ocurre algún estereotipo más?
Comentadlo en grupos de tres o cuatro.

2. Ahora observad las imágenes que os va a mostrar el profesor y hablad sobre cuáles de ellas os hacen pensar en España y por qué (Anexo 1).

3. A continuación se han seleccionado las opiniones de algunos estudiantes de español que viven y estudian en España.

a) Léelas:



Rina, 24, finlandesa

«Me parece genial que se salga tanto de fiesta en España, pero no es sano que se cene tan tarde».



Fatima, 23, y Dina, 18, argelinas

«Es verdad que los españoles, en general, son acogedores y afectivos».

Fatima: «Si, yo también creo que, en general, es cierto que te ayudan si lo necesitas, pero no es cierto que sean tan abiertos como se dicen».



Clara, 19, española

«Está claro que casi todo el mundo piensa que los españoles son perezosos, pero no es verdad que los españoles no trabajen, en realidad trabajan muchas horas: por ejemplo, mi compañera de piso es dependienta y sale a las 22:30... ¡es tardísimo!».

Estrella A. Redondo Arjones



Adriano, 22, brasileño

Meliran, 33, austriaco

Igor, 30, ucraniano

«Está bien que en España desde enero de 2011 no se pueda fumar en los restaurantes ni discotecas. De hecho, me parece fantástico que sea así. Yo llegué aquí en 2009 y cuando salía siempre llegaba a casa oliendo fatal».

«Es una vergüenza que en España se desperdicie el agua en campos de golf y complejos turísticos; está demostrado que será terrible a largo plazo. Además, también es horrible que la UE no controle el grave problema de desertización que existe en este país».

«Es una garrada que en Valencia muchas personas no recojan las cascas de sus perros. En comparación con San Sebastián, Sevilla o Madrid, es una ciudad que está bastante sucia».



Susanne, 25, suiza

«Es evidente que la administración española funciona peor que la de mi país, para hacer la matrícula de la universidad, estuve más de dos semanas dando vueltas de secretaria en secretaría».

«Para los orientales, es indudable que los españoles hablan muy muy rápido. Además, en Japón es imposible que la gente sea tan directa y grite tanto: cuando estoy con amigos españoles, nunca sé cuándo puedo hablar; y cuando estoy hablando, siempre hay alguien que me interrumpe».

«Es fabuloso que haya tantas chicas guapas en España aunque me parece increíble que los españoles sean tan bajitos: por ejemplo, cuando voy en el bus, le saco a la gente una o dos cabezas».



Tomoko, 26, japonesa



Paul, 27, belga

- b) Observa las expresiones en negrita y comprueba con un compañero si el verbo que las sigue aparece en modo Indicativo o en Subjuntivo.

- c) Tras ello, coloca las expresiones en la columna adecuada de la tabla que encontrarás en la página siguiente:

Ser/ Estar/ Parecer + _____ + que +	
INDICATIVO	SUBJUNTIVO
Es verdad que	

d) Ahora completa la explicación:

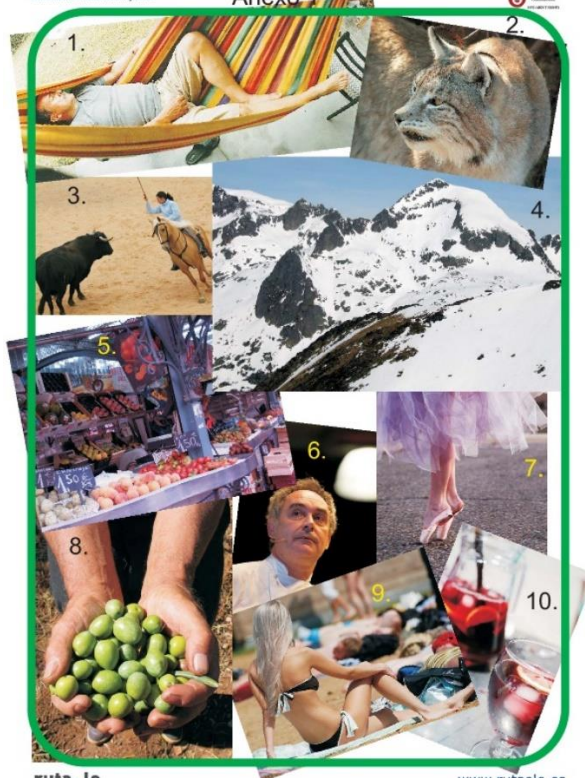
Después de la expresión *Es verdad que* usamos _____.Después de las expresiones equivalentes a esta, o sea, *Es obvio que, Es claro que, Es evidente que, Es indudable que, Es claro que y Esta claro que y Está claro que* también usamos _____.Si cualquiera de estas expresiones está negada¹, utilizamos _____.

Además, detrás de todas las demás expresiones se usa _____.

No es/está/parece + _____ X _____ + que + _____.

4. Y tú, ¿qué opinas? Lee de nuevo los comentarios de los estudiantes del ejercicio 3 y habla en grupos de tres o cuatro utilizando las expresiones aprendidas: *Es cierto que, No es cierto que, Es una vergüenza que, me parece fantástico que*, etc. Después, comentadlo en gran grupo.

¹ No es verdad que, No es obvio que, No es evidente que, No es indudable que, No está claro que, No está demostrado que.



Estás de la olla

Revista de Didáctica

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

Primero: Hay que explicar lo que significa *Estás de la olla* y su registro lingüístico. *Estás de la olla* es jerga de España y significa que estás loco. También es conveniente poner otras formas populares de decir que estás loco, por ejemplo: *estás como una cabra, estás como un cencerro, estás del tomate*. Tras esta explicación se da el significado del vocabulario que el alumno desconoce: despertarse, levantarse y pesadilla.

Segundo: Se pasa a la lectura del texto que consiste en información falsa sobre el carácter y el aspecto físico, apellidos, gustos, lugar donde está y nacionalidad del profesor. En este texto se introduce un verbo nuevo, *estar*, cuya función el alumno tiene que deducir a través del contexto.

Tercero: El alumnado en grupos o individualmente tiene que realizar preguntas para sacar la información verdadera sobre el carácter y aspecto físico, apellidos, gustos, lugar donde está y nacionalidad del profesor. Y después le preguntan al profesor.

Cuatro: Una vez obtenida la información, el alumno escribe un texto con la información verdadera obtenida del profesor con las anteriores preguntas.

Cinco: El alumno conjuga el verbo ser y estar.

Seis: El alumno escribe las diferentes funciones del verbo ser y estar.

Siete: Ejercicio en el cual el alumno tiene que poner las funciones de ser y estar según el contexto de las oraciones.

Ocho: Rellenar los huecos con ser y estar.

Recomiendo que el profesor personalice esta actividad, para ello se proporciona una segunda versión.

Revista de Didáctica

Estás de la olla

I) Amancio se despierta de una pesadilla. En la pesadilla es sueco y está en Copenhague y cree que se llama Ahmet Fluzén Syser. En la pesadilla es rubio, tiene los ojos azules y el pelo liso. También es bajo, gordo y antipático. Amancio habla sueco, alemán, inglés y un poco de ruso. Piensa que tiene cincuenta y cuatro años y que es profesor de física nuclear. Amancio se levanta y cree que aún está en la pesadilla.

II) Por favor, describe cómo es Amancio y dónde está. Para ello tienes que conseguir la información necesaria. Prepara las preguntas adecuadas y pregunta a tu profesor:

Nombre: _____

Edad: _____

Origen: _____

Dirección: _____

Profesión: _____

Aspecto físico: _____

Carácter: _____

Lugar donde está: _____

Estás de la olla

I)

II) Por favor, describe cómo es tu profesor/a y dónde está. Para ello tienes que conseguir la información necesaria. Prepara las preguntas adecuadas y pregunta a tu profesor/a:

Nombre:

Edad:

Origen:

Dirección:

Profesión:

Aspecto físico:

Carácter:

Lugar donde está:

V) Decir qué funciones tienen Ser y Estar en estas oraciones:

Sophie Marceau es una actriz. ...profesión....

1. El Iskender Kebap es un plato típico de Turquía.
2. Amancio es español.
3. Galicia está en el norte de España.
4. Müslüm Baba es turco.
5. Robert de Niro es un actor americano. y.....
6. Amancio es alto, moreno y muy despistado.y.....
7. El televisor es negro.

VI) Tu profesor/a ahora sabe cómo y quién es otra vez gracias a vosotros. Pero es muy despistado/a y nunca encuentra nada. Por eso siempre llega tarde a todos los sitios. Hoy viaja a España. Contesta las preguntas para que pueda ir a España.

- ¿Dóndemi pasaporte y de qué color.....?

-Tu pasaporteen tu mesita de noche yde color marrón.

-¿Dónde..... el aeropuerto en esta ciudad?

- (El aeropuerto) en

-¿A qué hora sale mi vuelo? ¿.....de primera clase o turista?
¿Dónde.....la estación de autobuses?

-Tu vuelo sale a las siete de la mañana y no de primera clase,de turista, porque (tú) profesor/a de español y no ganas lo suficiente para volar en primera clase. La estación de autobuses en

III) Ahora describe cómo es realmente tu profesor/a y dónde está:

	Ser	Estar
(Yo)		
(Tú)		
(El/Ella/Usted)		
(Nosotros)		
(Vosotros)		
(Ellos/Ellas/Ustedes)		

IV) ¿Para qué usamos ser y estar?

descripción de carácter nacionalidad	localizar profesión	descripción física descripción
---	------------------------	-----------------------------------

Ser	Estar

Mapa en blanco

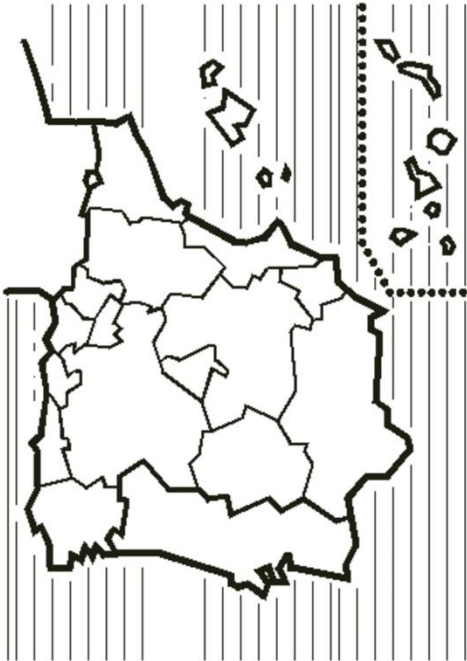
MATERIALES

FICHAS RECORTABLES:

SEVILLA Es una ciudad situada en Andalucía al sur de España. Es famosa por el flamenco.	VIGO Es una ciudad de Galicia famosa por el marisco.
VALENCIA Es una ciudad situada en la costa sureste de España. Es famosa por las naranjas y la paella.	BARCELONA Es una ciudad situada al noreste de España. Es muy famosa por la arquitectura de Gaudí.
BALEARES Es un conjunto de islas en el Mar Mediterráneo.	MADRID Es la capital de España y está en el centro de la Península.
MAR CÁNTABRICO Es el mar que está al norte de España.	ZARAGOZA Es una ciudad situada entre Madrid y Barcelona.

MAR MEDITERRÁNEO Es el mar que baña España, Francia, Italia, Grecia...	HUESCA Es una ciudad al norte de Zaragoza muy famosa para ir a esquiar.
OCEANO ATLÁNTICO Si viajas a América desde España tienes que cruzar este océano.	LA RIOJA Es una zona famosa por el vino. Está justo al sur del País Vasco.
PORTUGAL Es un país que está al oeste de España.	PAÍS VASCO Es una Comunidad Autónoma que limita al este con Francia.
GALICIA Es una Comunidad Autónoma que está encima de Portugal.	BURGOS Es una ciudad entre Madrid y Vigo. Su catedral es de las más bonitas de Europa.

Sitúa cada lugar en el mapa:



ANEXO II

QUÉ SE ESPERA QUE HAGA EL ALUMNO	
Turno de palabra	Foco
1. Iniciación. Se espera que el alumno se exprese sin seguir guión alguno. Por ejemplo, un debate. 2. Respuesta escrita. Se espera que el alumno se exprese mediante un lenguaje restringido. Por ejemplo, escritura guiada (dictado). 3. No requerido. No se espera que el alumno hable. Por ejemplo, escuchar a una lección.	4. Iniciación. Se espera que el alumno se exprese sin seguir guion alguno. Por ejemplo, un debate. 5. Respuesta escrita. Se espera que el alumno se exprese mediante un lenguaje restringido. Por ejemplo, escritura guiada (dictado). 6. No requerido. No se espera que el alumno hable. Por ejemplo, escuchar a una lección.
Operación	
1. Iniciación. Se espera que el alumno se exprese sin seguir guion alguno. Por ejemplo, un debate. 2. Respuesta escrita. Se espera que el alumno se exprese mediante un lenguaje restringido. Por ejemplo, escritura guiada (dictado). 3. No requerido. No se espera que el alumno hable. Por ejemplo, escuchar a una lección. 4. Sistema de la lengua. Enfoque en reglas y patrones. Por ejemplo, tablas de substitución. 5. Significado. Enfoque en el mensaje del uso del lenguaje. Por ejemplo, preguntas de comprensión. 6. Relación significada/forma/sistema. Enfoque en la relación entre forma y significado. Por ejemplo, buscar anáforas. 7. Repetición idéntica. El alumno reproduce exactamente lo presentado. Por ejemplo, repetición oral. 8. Repetición selectiva. El alumno elige qué repetir del lenguaje dado. Por ejemplo, diálogos prototípicos. 9. Repetición con substituciones. El alumno repite la estructura básica del lenguaje dado, pero reemplaza algunos elementos con otros elementos determinados. Por ejemplo, ejercicios de substitución. 10. Repetición con transformación. El alumno aplica (consciente o inconscientemente) una regla a un lenguaje determinado y lo transforma acorde a este. Por ejemplo, cambiar afirmaciones por interrogaciones. 11. Repetición con expansión. Al alumno se le da una guía que ha de usar como esquema con el que producirá más lenguaje. Por ejemplo, guiones de composiciones. 12. Recuperar datos de memoria a corto plazo. El alumno tiene que recordar elementos a corto plazo. Por ejemplo, repetición oral. 13. Recuperar datos de memoria a largo plazo. El alumno tiene que recordar elementos anteriores a la lección. Por ejemplo, recordar vocabulario de la lección previa. 14. Formular elementos en construcciones más largas. El alumno tiene que combinar elementos anteriormente estudiados en oraciones completas (por ejemplo) con la necesidad de aplicar las reglas lingüísticas estudiadas. Por ejemplo, en un debate o discusión.	

15. Descodificar significado semántico/proposicional. El alumno tiene que descodificar el significado superficial del lenguaje determinado. Por ejemplo, leer un texto por su significado.
16. Seleccionar información. El alumno tiene que extraer información de un texto dado. Por ejemplo, responder preguntas tras la lectura de un texto.
17. Calcular. El alumno tiene que llevar a cabo operaciones matemáticas. Por ejemplo, resolver problemas matemáticos.
18. Categorizar información seleccionada. El alumno analiza y clasifica información seleccionada por la operación 17. Por ejemplo, organizar información en grupos.
19. Hipótesis. El alumno hará suposiciones de tipo explicación, descripción, solución o significado de algo. Por ejemplo, deducir significados de un contexto.
20. Comparar ejemplos de lenguaje. El alumno comparará dos o más grupos de información lingüística en la base de significado o forma. Por ejemplo, comparar ejemplos del mismo evento.
21. Analizar la forma lingüística. Los alumnos analizan las partes que conforman un elemento lingüístico. Por ejemplo, encontrar la sílaba acentuada, en una palabra.
22. Formular regla lingüística. Como la 20, pero el alumno tiene que plantear una hipótesis de regla lingüística. Por ejemplo, trazar una regla gramatical.
23. Aplicar regla lingüística establecida. El alumno usa una regla lingüística para producir o transformar una construcción. Por ejemplo, cambiar de estilo directo a indirecto.
24. Iniciación. Se espera que el alumno se exprese sin seguir guion alguno. Por ejemplo, un debate.
25. Respuesta escrita. Se espera que el alumno se exprese mediante un lenguaje restringido. Por ejemplo, escritura guiada (dictado).
26. No requerido. No se espera que el alumno hable. Por ejemplo, escuchar a una lección.
27. Sistema de la lengua. Enfoque en reglas y patrones. Por ejemplo, tablas de substitución.
28. Significado. Enfoque en el mensaje del uso del lenguaje. Por ejemplo, preguntas de comprensión.
29. Relación significada/forma/sistema. Enfoque en la relación entre forma y significado. Por ejemplo, buscar anáforas.

INTERACCIÓN

30. Iniciación. Se espera que el alumno se exprese sin seguir guion alguno. Por ejemplo, un debate.
31. Respuesta escrita. Se espera que el alumno se exprese mediante un lenguaje restringido. Por ejemplo, escritura guiada (dictado).
32. No requerido. No se espera que el alumno hable. Por ejemplo, escuchar a una lección.
33. Sistema de la lengua. Enfoque en reglas y patrones. Por ejemplo, tablas de substitución.
34. Significado. Enfoque en el mensaje del uso del lenguaje. Por ejemplo, preguntas de comprensión.
35. Relación significada/forma/sistema. Enfoque en la relación entre forma y significado. Por ejemplo, buscar anáforas.
36. Repetición idéntica. El alumno reproduce exactamente lo presentado. Por ejemplo, repetición oral.

CON QUÉ CONTENIDO

Input a los alumnos/Output de los alumnos

Forma	Recurso	Naturaleza
37. (y 52) Gráfica. Dibujos,	42. (y 57) Materiales. El	46. (y 61) Comentario

ilustraciones, fotografías, diagramas, etc. Por ejemplo, un mapa del mundo o un plan de una casa. 38. (y 53) Palabras/frases/oraciones: escritas. Por ejemplo, una lista de vocabulario o escribir oraciones usando una palabra específica. 39. (y 54) Palabras/frases/oraciones: habladas. Por ejemplo, construcciones habladas en un dictado o responder a un drill. 40. (y 55) Discurso escrito extenso. Textos coherentes de más de 50 palabras con características supra-oracionales. Por ejemplo, una historia escrita. 41. (y 56) Discurso oral extenso. Igual que le anterior, pero hablado. Por ejemplo, un diálogo en una grabación o prueba oral de un evento.	contenido es suministrado por el material. Por ejemplo, diálogos o textos en el libro. 43. (y 58) Profesor. El contenido es suministrado por el profesor. Por ejemplo, el profesor dicta experiencias personales. 44. (y 59) Alumnos. El contenido es suministrado por los alumnos. Por ejemplo, experiencias personales de los alumnos. 45. (y 60) Fuera de la clase o lección. El contenido no es suministrado ni en la clase ni en el material. Por ejemplo, una enciclopedia.	metalingüístico. Comentario en el uso, estructura, forma o significado lingüístico. Por ejemplo, una regla gramatical. 47. (y 62) Elementos lingüísticos. Palabras/frases/oraciones sin significado particular. Por ejemplo, una lista de vocabulario o nombrar objetos. 48. (y 63) No ficción. Textos/informaciones reales. Por ejemplo, un texto sobre una cultura extranjera o conocimiento de otras áreas. 49. (y 64) Ficción. Textos de ficción. Por ejemplo, un dialogo entre personajes imaginarios. 50. (y 65) Información/opinión. Información u opinión personal del alumno. Por ejemplo, detalles de los intereses del alumno. 51. (y 66) Canción. Palabras/oraciones con música.
--	---	--

BIBLIOGRAFÍA

- Aijmer, K. (2009). “Seem and evidentiality”, *Functions of language*, 16 (1), 63-88.
- Alarcos Llorach, E. (2000). *Gramática de la Lengua Española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Aletá Alcubierre, E. (2005). “Una nueva perspectiva sobre un viejo problema de la gramática de ELE: ser no se opone a estar”, *Redele*, (3), 113-123
- Alonso Almeida, F. y Carrió Pastor, M.^a L. (2014). “Sobre la categorización de *seem* en inglés y su traducción en español. Análisis de un corpus paralelo.”, *Revista Signos* 48 (88), 154-173
- Bello, A. (1847). *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos*. Santiago de Chile: Biblioteca Virtual Instituto Cervantes.
- Bertagnoli, P. (2010). “El verbo ser y estar en la enseñanza de español para extranjeros”. *Programa ELE USAL*, Signos ELE 5.
- Carballera Cotillas, Y., y Sastre Ruano, M. (1991). Usos de ser y estar. Revisión de la gramática y constatación de la realidad lingüística. *ASELE, Actas III*, 299-313.
- Chaibi, S. (2015). *Los verbos semeiar y parecer en la prosa alfonsí. Su comportamiento funcional y diferencias con ser y estar*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Consejo de Europa. (2001). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Corominas, J., y Pascual, J. (1984). *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico*. Madrid: Gredos.
- de Covarrubias, S. (1611). *Tesoro de la lengua castellana o española*.
- Demonte, V. y Bosque I. (1999). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Fernández Leborans, M.J. (1999). «La predicación: las oraciones copulativas.», en I. Bosque y V. Demonte (1999) *Gramática descriptiva de la lengua española*, pp. 2356-2460. Madrid: Espasa-Calpe.
- Gili Gaya, S. (1980). *Curso Superior de Sintaxis Española* (13^a ed.). Barcelona: Bibliografía VOX.
- Gómez Torrego, L. (2005). *Gramática didáctica del español* (1^a ed.). Madrid: SM.
- Hanssen, F. (1913). *Gramática Histórica de la lengua castellana*. Haya: Niemeyer.
- Littlejohn, A. (2011). «The analysis of language teaching materials: inside the Trojan Horse.» In Tomlinson, B. (Ed.) *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press. Pages 179-211
- Llopis García, R., Real Espinosa, J., y Ruiz Campillo, J. (2012). *Qué gramática aprender*,

qué gramática enseñar. Madrid: Edinumen.

- Michel Hanna El-daher, R. (2013). *Ser y estar en ELE: planteamientos teórico, descriptivo y didáctico* (Tesis doctoral). Universidad de Salamanca.
- Real Espinosa, J. (2007). *La herejía de ser y estar*. Presentación, University College Dublin.
- Requeiro Rodríguez, M. (2008). «Algunas reflexiones sobre ser y estar copulativos en la gramática española.» *Revista Nebrija De Lingüística Aplicada A La Enseñanza De Lenguas*, Volumen 2 número 3.
- Tobón de Castro, L. (1979). «El uso de los verbos copulativos en español.» *Thesaurus*, XXXIV (1, 2 y 3), 51-71.
- Vázquez, G. (2008). «Diez tesis sobre la dicotomía ser/estar: una puesta en escena discursiva». *Revista Nebrija De Lingüística Aplicada A La Enseñanza De Lenguas*, Volumen 2, número 3.
- VV. AA. (1973). *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española* (1ª ed.). Madrid: Espasa-Calpe.
- VV. AA. (2001). *Plan Curricular Instituto Cervantes*. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm
- VV. AA. (2011). *Real Academia Española. Nueva Gramática de la Lengua Española*. Madrid: Espasa.
- Yamamura, H. y Omori, H. (2007). *La percepción y el fenómeno lingüístico – en torno al verbo “parecer”*. Kyshu: Kyshu University

WEBGRAFÍA

- Instituto Cervantes (2018). *Plan Curricular del Instituto Cervantes: Niveles de Referencia para el español*. Centro Virtual Cervantes. [En línea: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm]
- VV. AA. (2018). *Diccionario Panhispánico de dudas*. Consultado en: <http://www.rae.es/recursos/diccionarios/dpd>
- VV. AA. (2018) *Diccionario de la Lengua Española*. Real Academia Española. Consultado en: <http://dle.rae.es/>
- VV. AA. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. [En línea: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf]