

## *Ser y estar* con adjetivos polisémicos: claves para la enseñanza

Federico Silvagni  
*Universidad Complutense de Madrid*

### 1. Introducción

La enseñanza de los usos de *ser* y *estar* constituye una de las tareas más desafiantes para los docentes de ELE/L2, y dentro de este extenso capítulo de la gramática del español, la distribución de *ser* y *estar* con los predicados adjetivos es, quizá, el aspecto más delicado de tratar. Su complejidad se debe principalmente a dos factores, estrechamente vinculados con la categoría gramatical del adjetivo: por un lado, el hecho de que, de entre todas las categorías no verbales, el adjetivo es aquella que participa en la alternancia *ser/estar* con más facilidad; por otro lado, su característica polisemia.

En lo que respecta a la polisemia, es común considerar —en los libros de texto— y enseñar —en el aula— que los adjetivos, al asociarse con *ser* y con *estar*, cambian de significado. Es el caso, por poner un ejemplo, del adjetivo *rico*, que habitualmente se considera que cuando se predica con *ser* significa ‘adinerado’ (1a), mientras que al predicarse con *estar* significa ‘sabroso’ (1b).

- a) Bill Gates es muy rico. (1)
- b) Este pastel está riquísimo. (1)

Sin embargo, sabemos que esta postura, que puede resultar una cómoda estrategia didáctica, es incorrecta desde un punto de vista gramatical, puesto que los adjetivos no cambian de significado según se prediquen con *ser* o con *estar*, sino que la asociación de un predicado con las dos cópulas responde a un patrón específico, que funciona para cada uno de los posibles significados del adjetivo. De hecho, para el ejemplo anterior, *rico*, en su significado de ‘adinerado’, en un contexto adecuado también puede predicarse con *estar* (2a), así como, de la misma manera, en su acepción de ‘sabroso’ puede predicarse con *ser* (2b).

- a) Acabo de comprobar el saldo de mi cuenta y... ¡estoy rico! (2)
- b) La tarta de chocolate que prepara su abuela es riquísima. (2)

Es evidente, por tanto, que enseñar que el significado de un adjetivo se ve alterado en virtud de la cópula promueve un aprendizaje necesariamente parcial y equivocado de la distribución de *ser* y *estar*, con lo que no constituye una estrategia didáctica deseable.

Las páginas que siguen nacen con el ánimo de proporcionar a los profesores de ELE/L2 unas pautas para enseñar los usos de *ser* y *estar* de una manera accesible y, a la vez, fiel a la gramática. Pero en esta ocasión nos centraremos principalmente en la distribución de las cópulas con los adjetivos polisémicos, que, como decíamos, constituye uno de los capítulos más urgentes. Para ello, en primer lugar se revisa la gramática de *ser* y *estar* y se analiza con detalle la distribución de los adjetivos según sus distintas acepciones. Posteriormente, se proporcionan una serie de pautas metodológicas y unos ejemplos de actividades que sirvan de inspiración a los profesores. Esta propuesta se basa en un modelo didáctico que abarca todos los usos de los verbos *ser* y *estar* (Silvagni, 2013), con lo que confiamos en que el trabajo que sigue pueda servir como referencia —o, al menos, como inspiración— no solo para el caso de la polisemia de los adjetivos, sino también para la enseñanza de *ser* y *estar* en su totalidad.

## 2. Fundamentación teórica

Poseer un excelente dominio de la materia que se pretende enseñar es, sin duda, un condicionante ineludible para aspirar al desarrollo de un proceso de enseñanza de calidad. Por este motivo, dedicamos este epígrafe a repasar la gramática de *ser* y *estar*; de modo que el profesor interesado en el tema pueda encontrar una descripción gramatical capaz de servir como referencia de partida para su labor en el aula y, más específicamente, para favorecer la comprensión y el uso del modelo didáctico que propondremos en las siguientes líneas.

### 2.1. La gramática de *ser* y *estar*

En el ámbito de ELE/L2, es bastante común hacer referencia a «*ser* y *estar*» como si se tratara de un tema de gramática unitario y, a la vez, de difícil comprensión. Al contrario, los verbos *ser* y *estar* tienen manifestaciones gramaticales muy variadas, y es solo en uno de sus múltiples usos donde los dos verbos pueden ser analizados como elementos alternantes. Así pues, examinar los usos de *ser* y *estar* de manera exhaustiva y ordenada es la única forma para garantizar una adecuada comprensión de la gramática de los dos verbos y, a la

vez, darse cuenta de que, al contrario de los clichés sobre el tema, *ser* y *estar* abarcan unos capítulos de gramática totalmente comprensibles.

En cuanto a *ser*, conviene distinguir entre tres usos diferentes del verbo: predicativo (*ser<sub>pred</sub>*), auxiliar (*ser<sub>aux</sub>*) y copulativo (*ser<sub>cop</sub>*)<sup>1</sup>. El verbo *ser<sub>pred</sub>* es un verbo intransitivo con significado de ‘existencia’ (3) o ‘suceso’ (4) que funciona, pues, como núcleo de una predicación verbal. En su significado existencial, el verbo suele aparecer en frases hechas, mientras que en su significado eventivo (sinónimo de *ocurrir*, *acontecer*, *pasar*, *suced*er, *tener lugar*) el verbo es muy productivo. En virtud de su semántica eventiva, *ser<sub>pred</sub>* selecciona un sujeto que refiere a un evento, y los adjuntos que aparecen con más frecuencia en las oraciones con este verbo son de localización espaciotemporal (4a), aunque también pueden aparecer adjuntos de otro tipo: de causa (4b), finalidad (4c), modo (4d), etc.

- a) Pienso, luego soy<sub>(existo)</sub> (3)
- b) Érase<sub>(existía)</sub> una vez...
- a) {El espectáculo/la fiesta} {fue<sub>(tuvo lugar) /es<sub>(tiene lugar) /será<sub>(tendrá lugar)</sub>}</sub> (4)  
 {a las nueve/en el parque}.</sub>
- b) La manifestación es<sub>(acontece)</sub> por la reforma.
- c) La fiesta fue<sub>(tuvo lugar)</sub> para darte las gracias.
- d) Que te diera un golpe fue<sub>(pasó)</sub> sin querer.

(Silvagni, 2013, p. 23)

En sus usos de verbo auxiliar y copulativo, en cambio, *ser* carece de contenido semántico. En el primer caso, *ser<sub>aux</sub>* auxilia a un verbo participio que funciona como núcleo de una predicación verbal pasiva, encargándose de los morfemas de modo, tiempo, aspecto gramatical, persona y número de la construcción (5a). En el segundo caso, *ser<sub>cop</sub>* también se hace cargo de los morfemas flexivos verbales imprescindibles en la oración, pero en este caso habilita a un predicado no verbal para ser atribuido a su sujeto (5b). Las predicaciones con *ser<sub>cop</sub>* describen una propiedad del sujeto, entendida como característica intrínseca, definitoria, del mismo. Así pues, en (5b), por ejemplo, del ladrón se predica que «se caracteriza por ser joven», «tiene la propiedad de ser joven».

- a) El ladrón fue detenido por la policía. (5)
- b) El ladrón era joven.

Los gramáticos coinciden en distinguir, al menos, entre dos tipos de oraciones con *ser<sub>cop</sub>*: descriptivas e identificativas. Si bien en ambos casos la predicación

---

<sup>1</sup> Para una justificación teórica detallada, véanse Fernández Leborans (1999) y Silvagni (2017a, pp. 299-315).

con *ser* constituye una atribución de propiedad, caracterizadora, la distinción entre las dos tipologías oracionales estriba en el tipo de relación lógica que se establece entre el sujeto y el atributo, y depende básicamente de la fuerza referencial de la expresión predicativa que se encuentra en función de atributo. En las oraciones descriptivas, el atributo es una expresión débilmente referencial, que denota una cualidad *lato sensu* y que, por tanto, se interpreta en la predicación como una característica del sujeto relativa a cualquier faceta de su esencia —física, psíquica, etc.— (6). En las oraciones identificativas, por otro lado, el atributo es una expresión fuertemente referencial, que alude a una entidad extralingüística; así pues, la relación que se establece entre el sujeto y el atributo es de identidad: el sujeto se identifica con otra entidad del mundo (7)<sup>2</sup>.

a) Juan es {bajito/muy inteligente/español/profesor}. (6)

b) La camiseta que compré es {cara/para Ana/de una marca muy conocida}.

(Silvagni, 2013, p. 24)

a) María es la hermana de Juan. (7)

b) Ese señor es el director general del centro.

(Fernández Leborans, 1999, p. 2383)

En cuanto al verbo *estar*, también se pueden diferenciar dos usos: auxiliar (*estar<sub>aux</sub>*) y copulativo (*estar<sub>cop</sub>*). Como auxiliar, *estar<sub>aux</sub>* se encarga de los morfemas gramaticales de una predicación cuyo núcleo es un verbo en gerundio y que describe un evento en su desarrollo (8a). En su uso de verbo copulativo, *estar<sub>cop</sub>*, al igual que la cópula *ser*, vincula un predicado no verbal con su sujeto, pero, en este caso, al contrario de *ser<sub>cop</sub>*, *estar<sub>cop</sub>* está dotado de un contenido semántico, sinónimo de *encontrarse*, *hallarse* (8b). Por esta razón, se considera que la cópula propiamente dicha del español es *ser*, mientras que *estar* se clasifica como verbo pseudocopulativo; si bien desempeña la función de cópula desde un punto de vista gramatical —al vincular un sujeto con su atributo—, también aporta un significado aspectual a la predicación.

a) Juan está comiendo. (8)

b) Juan está<sub>(se encuentra, se halla)</sub> cansado.

Por su semántica, *estar<sub>cop</sub>* se combina con predicados que denotan una situación, lo que da lugar a una predicación que describe una circunstancia en la que el sujeto se halla involucrado, una condición en la que el sujeto se encuentra. Así pues, es común afirmar, desde el punto de vista del sujeto, que

<sup>2</sup> Para una caracterización exhaustiva de los dos modos de predicación, véanse Fernández Leborans (1999), Silvagni (2013, pp. 23-30; 2017a, pp. 300-310) y RAE y ASALE (2009).

las predicaciones con *estar* describen un estado del mismo. Los predicados de situación que se asocian con *estar* pueden denotar una situación locativa (9a) o una situación en sentido amplio —física, anímica, etc.— (9b). Por esta razón, muchos gramáticos han descrito dos usos distintos del verbo *estar*: uno en asociación con predicados locativos, para expresar una localización del sujeto, y otro cuando se asocia con predicados no locativos. Sin embargo, si bien una distinción de este tipo puede ser útil para facilitar el aprendizaje del uso de las cópulas en niveles iniciales de ELE/L2 —tal y como veremos más adelante—, no procede desde un punto de vista gramatical, puesto que el verbo *estar*<sub>cop</sub> solo es uno, y los predicados con los que se asocia se caracterizan todos por tener un valor semántico-aspectual de «situación», bien sea esta locativa o de otro tipo (*vid.* Fernández Leborans, 1999; Silvagni, 2017a, pp. 310-314).

- a) Ana está {en casa/en su habitación}. (9)  
 b) Ana está {agotada/harta/enfadada}.

(Silvagni, 2017a, p. 296)

A modo de resumen, los usos de los verbos *ser* y *estar* se recogen de manera ordenada en el siguiente cuadro:

Cuadro 1. Usos de *ser* y *estar*

Ser	Copulativo		Auxiliar (pasiva)	Predicativo
	Oraciones descriptivas	Oraciones identificativas	Ser detenido	Érase una vez... La fiesta es en casa
	Ser guapo	Ana es la chica alta		
Estar	Estar en el salón		Auxiliar (progr.)	
	Estar cansado		Estar comiendo	

Fuente: Elaboración propia (adaptado de Silvagni, 2017a, p. 315).

En línea con lo que afirmábamos al principio del epígrafe, el esquema elaborado constituye una clara ilustración de que *ser* y *estar* tienen múltiples manifestaciones gramaticales y, por tanto, no pueden estudiarse como si se tratara de un único fenómeno gramatical. Al mismo tiempo, el esquema pone de manifiesto que los dos verbos comparten exclusivamente un uso como verbos copulativos en oraciones descriptivas. Es en este uso donde los dos verbos entran en alternancia y donde procede, por tanto, un análisis comparado de las dos cópulas<sup>3</sup>.

<sup>3</sup> Véase Silvagni (2021) para un panorama detallado de los verbos de *ser* y *estar*.

## 2.2. La alternancia *ser/estar*

Como decíamos, al hablar de «alternancia» entre *ser* y *estar* hacemos referencia solo a su uso como verbos copulativos y, en el caso de *ser*, a las predicaciones descriptivas. Determinar cuál es el criterio que interviene en la distribución de las dos cópulas ha sido una de las tareas que más ha ocupado a los gramáticos de todos los tiempos. Si bien son muchas las propuestas teóricas que se han planteado para explicar el fenómeno de la alternancia *ser/estar*, no ha sido hasta finales del siglo pasado cuando los expertos han detectado un criterio convincente<sup>4</sup>. Más exactamente, hoy en día se considera que la distribución de las dos cópulas responde a la distinción aspectual entre predicación de 'individuo' (*Individual-Level*, en inglés) y predicación de 'estadio' (*Stage-Level*) (Arche, 2006, 2012; Bosque y Gutiérrez-Rexach, 2009; Escandell-Vidal, 2018; Escandell-Vidal y Leonetti, 2002; Fernández Leborans, 1999; Fernández Leborans y Sánchez López, 2015; Leonetti, 1994, 2015; Leonetti y Escribano, 2018; RAE y ASALE, 2009; Silvagni, 2015, 2017a, 2018, 2021; *i. a.*).

Al igual que la alternancia copular del español, desde su descubrimiento (Carlson, 1977/1980; Milsark, 1974), las dos clases predicativas de 'individuo' y de 'estadio' han sido ampliamente estudiadas. Actualmente, la distinción individuo/estadio se considera como un contraste aspectual<sup>5</sup> entre predicados no eventivos (los de individuo) y predicados eventivos (los de estadio) cuya semántica se asimila a los conceptos de *propiedad* y *evento* (Silvagni, 2017a, 2018). En otras palabras, son de individuo aquellos predicados y predicaciones que denotan una propiedad, una característica esencial, de las entidades (10a); asimismo, son de estadio aquellos predicados y predicaciones que denotan una circunstancia, un suceso, un evento, en el que las entidades se hallan involucradas o participan (10b).

- a) P-I: *inteligente, guapo, de Moscú, amar la música clásica, saber matemáticas.* (10)
- b) P-E: *harto, enfadado, de pie, colgar del techo, cenar en un restaurante.*

En lo que respecta a los verbos *ser* y *estar*, es fácil observar que estos funcionan como exponentes de la distinción individuo/estadio en el ámbito de la predicación no verbal. De hecho, como ya apuntamos en el epígrafe anterior, el verbo *ser* encabeza predicaciones no verbales que denotan una propiedad del sujeto, es decir, predicaciones de individuo (11a). A su vez, *estar* encabeza

---

<sup>4</sup> Remitimos a Fábregas (2012), Fernández Leborans (1999), Leonetti (1994) y Silvagni (2013, 2017a, 2018, 2021) para un estado de la cuestión crítico sobre los criterios propuestos para el estudio de la alternancia *ser/estar*.

<sup>5</sup> Sobre el concepto de *aspecto*, véanse De Miguel (1999) y Morimoto (1998).

predicaciones de estadio, que refieren a un suceso; más exactamente, las predicaciones con *estar* describen un suceso de tipo no dinámico, una situación, en la que el sujeto se halla involucrado de manera inactiva, esto es, describen un estado del sujeto (11b)<sup>6</sup>.

- a) Ana es inteligente. (11)  
(= Ana tiene la propiedad 'inteligente').  
b) Ana está {en casa/harta}.  
(= Ana se encuentra en el estado 'en casa'/'harta').

El criterio semántico-aspectual comentado no ha de confundirse con el criterio más tradicional, y todavía muy utilizado en ELE/L2, según el cual las predicaciones con *ser* describen cualidades permanentes y las predicaciones con *estar*, cualidades transitorias. Tal como se ha observado de manera generalizada en los estudios teóricos, las nociones de 'permanencia' y 'transitoriedad' no son representativas de las predicaciones con *ser* y *estar*. De hecho, las propiedades de las entidades pueden cambiar en el tiempo —y muchas lo hacen de manera ineludible— (e. g., *ser joven*; *ser estudiante*; *ser guapo*), así como los estados en los que se encuentran las entidades no tienen por qué acabar (e. g., *estar orgulloso de mi hijo*; *estar en Moscú*; *estar harto de la tecnología*). Así pues, aunque los estados son tendencialmente más efímeros que las propiedades, son los conceptos de 'propiedad' y 'estado' —y no su duración— los que ilustran la semántica de las predicaciones con *ser* y con *estar*, por lo que el uso de los criterios de 'permanencia', 'transitoriedad' y asimilados habría de evitarse en la práctica docente.

Una vez captado el contenido aspectual de las predicaciones con *ser* y *estar*, para disfrutar de una visión panorámica completa del fenómeno de la alternancia copular es preciso considerar la relación entre cópula y predicado; más específicamente, las restricciones categoriales y semánticas que los predicados no verbales manifiestan a la hora de asociarse con *ser* y con *estar*.

Por lo que atañe a las restricciones categoriales, solo los adjetivos (12a) y los sintagmas preposicionales (12b) pueden aparecer con *ser* y con *estar*. Al contrario, los sustantivos pueden ser atribuidos a un sujeto solo mediante *ser* (12c)<sup>7</sup>, así como los adverbios pueden aparecer solo con *estar* (12d). Dichas restricciones categoriales en el proceso de atribución quedan justificadas por la

<sup>6</sup> Remitimos a Silvagni (2017a, 2018, 2021) para una justificación teórica pormenorizada de lo expuesto en este epígrafe sobre la gramática de *ser* y *estar*.

<sup>7</sup> Cuando un sustantivo se atribuye a un sujeto mediante *estar* (e. g., *estás muy reidora*), sufre, en realidad, un proceso de recategorización a adjetivo calificativo (Fernández Leborans, 1999; Silvagni, 2017a, pp. 358-366, 2017b). Remitimos a los textos citados para más información sobre la asociación de los sustantivos con *estar*.

propia naturaleza de las categorías gramaticales; de hecho, mientras los adjetivos y los sintagmas preposicionales pueden describir tanto propiedades como situaciones, los sustantivos y los adverbios son, respectivamente, predicados de sustancia (esto es, de individuo) y de circunstancia (esto es, de estadio) por excelencia (*vid.* Silvagni, 2017a, pp. 344-427).

- a) Ana {es/está} guapa. (12)
- b) Este plato {es/está} sin azúcar.
- c) Marta {es/\*está} médico.
- d) El abuelo {\*es/está} bien.

Atender a la categoría gramatical de los predicados no verbales no es suficiente, sin embargo, para captar la distribución de las cópulas. En efecto, es la semántica del predicado el componente determinante de su posibilidad de aparecer con una cópula o con ambas<sup>8</sup>. Más exactamente, en los estudios teóricos de los últimos años se ha observado que los predicados se distribuyen con *ser* y con *estar* siguiendo un orden específico. Concretamente, los predicados de propiedad (predicados de individuo, P-I) se asocian por defecto con *ser*, lo que da lugar a una predicación igualmente caracterizadora (13a). A la vez, los mismos predicados pueden ser atribuidos a un sujeto mediante *estar* para describir una situación en la que el sujeto se encuentra, esto es, un estado del mismo (13b). La asociación de un P-I con *estar* para predicar un estado del sujeto se conoce, en los estudios especializados, como un proceso de coerción o coacción del predicado (*vid.* Escandell-Vidal, 2018; Escandell-Vidal y Leonetti, 2002; Silvagni, 2017a). Lo mismo no sucede, al revés, en el caso de los predicados de estadio (P-E), que describen una situación: estos se asocian por defecto con *estar* para predicar un estado del sujeto (14a), pero bajo ningún concepto pueden ser atribuidos mediante *ser* para predicar una propiedad (14b)<sup>9</sup>.

- a) Ana es muy guapa. (13)
- b) Ana está guapísima últimamente.

- a) Ana está harta de su hermano. (14)
- b) \*Ana es harta...

<sup>8</sup> De hecho, como acabamos de exponer, es la naturaleza exclusiva de predicados de individuo de los sustantivos y de predicados de estadio de los adverbios lo que determina su necesaria asociación con *ser* y con *estar*, respectivamente.

<sup>9</sup> En estudios recientes se ha rebatido esta generalización, al aportar datos como *Este pescado es frito*, donde un P-E aparece con *ser* (Escandell-Vidal, 2018; Leonetti y Escribano, 2018). Sin embargo, parece oportuno considerar que en estos casos —sumamente limitados— los adjetivos aparecen como modificadores de un sustantivo elíptico (e. g., *Este pescado es Ø<sub>pescado</sub> frito*), tal y como se razona en Silvagni (2017a), con lo que los datos comentados no contravienen la generalización según la cual los P-E no se asocian con *ser*.

El descubrimiento de este orden de atribución de los predicados mediante *ser* y *estar* ha sido muy útil, desde un punto de vista teórico, para justificar formalmente el fenómeno de la alternancia copular (*vid.* Silvagni, 2017a) y, como se entenderá, constituye un elemento fundamental para llevar a cabo un proceso de enseñanza adecuado, cuyo objetivo sea la transmisión a los alumnos de la distribución de *ser* y *estar* en su globalidad. A modo de resumen, el patrón de distribución de los predicados con *ser* y *estar* puede ser esquematizado como en el cuadro 2.

Cuadro 2. Distribución de *ser* y *estar* con los predicados

<i>Ser</i> + P-I ( <i>guapo, alto, joven...</i> )	<i>Estar</i> + P-E ( <i>harto, lleno, loco...</i> )
<i>Estar</i> + P-I ( <i>guapo, alto, joven...</i> )	* <i>Ser</i> + P-E ( <i>harto, lleno, loco...</i> )

Fuente: Silvagni (2017a, p. 323).

Al patrón de distribución de los predicados anteriores —donde se observa que un P-I puede asociarse con *ser* y con *estar* para predicar una propiedad o un estado, respectivamente, y que un P-E solo puede predicar un estado, mediante *estar*— se le suma la posibilidad de algunos predicados de recibir una lectura de «conducta». En el caso de los P-I, se trata de adjetivos que denotan cualidades que describen una entidad en virtud de su comportamiento (e. g., *amable, inteligente, simpático*); en el caso de los P-E, se trata de predicados que denotan una situación sobre la que el sujeto puede ejercer un control (e. g., *callado, quieto, sentado*) (*vid.* Arche, 2011; García Fernández y Gómez Vázquez, 2015). Estos predicados, como decíamos, en un contexto oportuno y en construcción con la cópula que les corresponde en virtud de su naturaleza de P-I (*ser*) o P-E (*estar*), pueden dar lugar a una predicación que predica que el sujeto «actúa» de una manera determinada, con *ser* (15), o que el sujeto «se mantiene» en una determinada condición, con *estar* (16). Además, en el caso de los P-E, suele aparecer el clítico *se* con el verbo *estar*<sup>10</sup>.

- a) Cuando voy a un lugar que no conozco, soy muy prudente.
- b) Ella, cuando quiere, es muy dulce.
- a) ¡Estate de pie!
- b) En el cine hay que estar(se) callado.

<sup>10</sup> Remitimos a Arche (2011), García Fernández y Gómez Vázquez (2015) y Silvagni (2017a, pp. 427-451) para un estudio detenido de las predicaciones de conducta con *ser* y *estar*.

Llegados a este punto, es oportuno observar que el hecho de que algunos predicados puedan recibir lectura de conducta no altera el orden de distribución de los predicados que esquematizamos antes (cuadro 2), puesto que la interpretación de conducta se obtiene en construcción con la cópula con la que los predicados se asocian por defecto. Sencillamente, los predicados susceptibles de recibir una interpretación conductual añaden esta lectura a la interpretación de propiedad (los P-I) o de estado (los P-E) que les corresponde.

A modo de ejemplo y de resumen, por tanto, a un P-I le corresponde una lectura de propiedad con *ser* (17a), a la que se le puede sumar una lectura de conducta (17b) y, a su vez, el mismo predicado puede entrar en construcción con *estar* para describir un estado del sujeto (17c). Un P-E, en cambio, solo puede ser atribuido a un sujeto mediante *estar* —*cfr.* (18a) y (18c)— para indicar un estado del sujeto que, en su caso, puede recibir lectura de conducta (18b).

- a) Ana es muy simpática. (17)  
 b) Ana fue muy simpática en el restaurante.  
 c) Un día está simpática y al otro está insoportable.
- a) Ana está sentada esperándote. (18)  
 b) Me dijeron que me estuviera sentada.  
 c) \*Ana es sentada.

### 2.3. El caso de los adjetivos polisémicos

En el caso de los adjetivos polisémicos, el orden de distribución comentado en el epígrafe anterior se mantiene inalterado, con la «complicación» de que este se manifiesta en cada acepción de un mismo adjetivo<sup>11</sup>. Tomemos como ejemplo un adjetivo como *verde*. Podemos aislar, al menos, tres acepciones bien distintas: un significado genuino de ‘color verde’; un significado que refiere a una actitud sexual, asimilable a ‘libidinoso’, ‘erótico’, hasta ‘indecente’; y un significado que indica la condición de ‘no preparado’, ‘no maduro’. Las primera acepción indica una propiedad física (el color), con lo que encarna un P-I (19). Como P-I, en esta acepción el adjetivo *verde* se asocia por defecto con

<sup>11</sup> El tratamiento de la polisemia plantea cuestiones teóricas de gran relieve: ¿constituye cada acepción un ítem léxico distinto o cada palabra (entendida como unidad morfofonológica) encarna una única entrada léxica provista de distintos significados?, ¿cómo se codifica léxicamente el significado?, ¿cuál es el límite entre acepciones distintas y simples extensiones semánticas de una misma acepción? Dado el carácter didáctico de esta contribución, no nos centramos en estas cuestiones. En cualquier caso, para un mejor entendimiento de la distribución de los adjetivos polisémicos con *ser* y *estar*, aquí podemos considerar que cada acepción de un adjetivo constituye una unidad léxica distinta (en la línea de Silvagni, 2017a).

ser para describir una propiedad del sujeto (19a) y, en un contexto adecuado, puede aparecer con *estar* para predicar el color del sujeto como un estado del mismo (19b). Lo mismo se mantiene para la acepción sexual, también P-I: esta indica la propiedad de 'indecente' del sujeto con *ser* (20a), mientras que con *estar* predicamos que el sujeto se encuentra en esa condición (20c). Pero el *verde* sexual indica una actitud que el sujeto puede poseer no solo como propiedad, sino que también puede ostentar como comportamiento, y como tal se puede interpretar en construcción con *ser* (20b). Al contrario, la acepción de 'no preparado' indica una condición y constituye, por tanto, un P-E, que, como tal, solo puede aparecer en construcción con *estar* (21).

verde<sub>(color)</sub> (P-I): (19)

- a) Mi camiseta es verde.
- b) Después de la inundación, las paredes del salón estaban verdes.

verde<sub>(sexual)</sub> (P-I): (20)

- a) No quiero ver esa peli. Es muy verde.
- b) ¡No seas verde, por favor!
- c) ¿Qué te pasa? Últimamente estás muy verde.

verde<sub>(no preparado)</sub> (P-E): (21)

- a) Mis alumnos están muy verdes.
- b) \*Mis alumnos son muy verdes.

Así pues, el adjetivo *verde* exhibe al menos siete usos distintos con *ser* y *estar*. Ahora bien, conviene observar que, si no distinguieramos las acepciones anteriores y no atenderíamos a su naturaleza de P-I y de P-E —sino que, al contrario, consideraríamos que en asociación con las dos cópulas tenemos siempre el mismo *verde*—, entonces la distribución del adjetivo con *ser* y con *estar* nos resultaría sumamente confusa y casual; es más, nos arriesgaríamos a omitir algún uso.

Es exactamente esta conducta la que se ha venido empleando en la tradición de estudios sobre *ser* y *estar*, tanto teóricos como aplicados a la enseñanza. Desde un punto de vista teórico, la falta de un análisis riguroso de las variaciones de significado de los adjetivos en las construcciones copulativas ha impedido alcanzar un conocimiento ordenado, exhaustivo y significativo de la distribución de los predicados con *ser* y con *estar*, lo que ha contribuido a estigmatizar la asociación de *ser* y *estar* con adjetivos como un capítulo incomprensible de la gramática española (vid. Silvagni, 2017a, pp. 385-391). Al mismo tiempo, esta conducta ha generado la visión equivocada de que la polisemia es un fenómeno colateral de la alternancia entre *ser* y *estar*, esto es, que las variaciones de significado de un adjetivo dependen de la asociación con una de las dos cópulas. En el caso de *verde*, por ejemplo, tradicionalmente se concebiría que, cuando aparece con *ser*, el adjetivo indica color, y que es la asociación con *estar* lo que desencadena la interpretación del adjetivo como 'no preparado', haciendo caso omiso —además— del resto de posibilidades descritas en los ejemplos (19) y (20).

El mismo enfoque ha sido adoptado en los estudios destinados a la enseñanza de ELE/L2 y en los manuales, donde habitualmente se describen las variaciones de significado de un adjetivo como un fenómeno que depende de la cópula, ignorando la multitud de posibles asociaciones con *ser* y con *estar* que un mismo adjetivo puede exhibir en sus distintas acepciones. Está claro que esta perspectiva favorece un aprendizaje sumario —a la vez que esencialmente equivocado— de los usos de *ser* y *estar*, por lo que también queda clara la necesidad de abandonar esta óptica en la enseñanza de ELE/L2 y abrazar, en cambio, una visión centrada en la rica polisemia de los adjetivos y sus múltiples opciones de asociación con *ser* y con *estar*.

Si bien es evidente que, en virtud de lo expuesto, el caso de cada adjetivo ha de pasar por un atento análisis de sus acepciones y sus posibles usos con las cópulas, podemos delimitar *grosso modo* tres tipos de adjetivos atendiendo a la naturaleza de P-I o de P-E de sus acepciones. Por un lado, encontramos adjetivos bisémicos o polisémicos con una entrada léxica genuina P-I (esto es, que denota una propiedad) a partir de la cual ha derivado al menos otra entrada léxica que también es P-I (22 y 23). Para estos adjetivos, la existencia de distintas acepciones de naturaleza P-I se comprueba al observar que, en cada acepción, el adjetivo se asocia con *ser* para predicar una propiedad del sujeto (22.1 y 23.1), y puede ser coaccionado en asociación con *estar* para predicar un estado del mismo (22.2 y 23.2) (como es esperable, aquellas acepciones que denotan una propiedad mental también pueden ser interpretadas como conductas en asociación con *ser*, tal y como ocurre en el caso de *rojo*, en su acepción de ‘izquierdista’, ‘comunista’ [23.3]).

a) rico<sub>(adinerado)</sub> (P-I): (22)

- a1) El jefe de la empresa es muy rico.
- a2) Después de cobrar la paga de Navidad, estoy un poco más rico.

b) rico<sub>(sabroso)</sub> (P-I):

- b1) La tarta de manzana de mi madre es muy rica.
- b2) Esta tarta está riquísima.

a) rojo<sub>(color)</sub> (P-I): (23)

- a1) El jersey que te compraste es rojo.
- a2) ¿Qué te pasa? ¡Estás rojo!

b) rojo<sub>(comunista)</sub> (P-I):

- b1) Cuidado, que él es rojo.
- b2) ¡Qué rojo estás hoy! Me sorprendes...
- b3) ¡No me seas rojo, por favor!

Por otro lado, podemos localizar adjetivos bisémicos o polisémicos que cuentan con una entrada léxica genuina P-I y, al menos, otra de sentido figurado P-E, que denota una situación. Como es de esperar, en virtud del patrón de distribución de los predicados ya comentado, mientras la acepción P-I se asocia

con *ser* y puede ser coaccionada con *estar*, la acepción P-E solo admite *estar* para predicar un estado del sujeto. Es el caso de adjetivos como *listo* (24) o *verde*, que comentamos anteriormente (19 y 21).

- a) listo<sub>(astuto)</sub> (P-I): (24)
- a1) Ana es muy lista.
- a2) Sé lista: no hables con ella.
- a3) ¡Qué listo estás hoy! Lo aciertas todo...
- b) listo<sub>(preparado)</sub> (P-E):
- b1) ¡Ya estoy listo!
- b2) \*Sea la hora que sea, él es listo.

También encontramos adjetivos cuya acepción de significado recto es P-E, esto es, denota una situación y se asocia exclusivamente con *estar* (25a y 28a). De esta acepción deriva otra de significado figurado con valor P-I de propiedad (25b y 28b); se asocia con *ser* y admite coacción a estado con *estar*. Por lo general, en este caso la acepción P-I denota una propiedad consecuente con la situación denotada por el significado genuino del adjetivo, con lo que suele indicar una característica comportamental del sujeto y, como tal, también admite lectura de conducta con *ser* (25b2 y 28b2).

- a) aburrido<sub>(en estado de aburrimiento)</sub> (P-E): (25)
- a1) Ana está aburrida.
- a2) \*Ana es aburrida.
- b) aburrido<sub>(que aburre)</sub> (P-I):
- b1) Ana es muy aburrida.
- b2) Durante la charla fuiste muy aburrida.
- b3) Cambia un poquito de tema, por favor, que estás muy aburrido.
- a) despierto<sub>(no dormido)</sub> (P-E): (26)
- a1) Ana ya está despierta.
- a2) \*Ana es despierta.
- b) despierto<sub>(hábil, atento)</sub> (P-I):
- b1) Ana es muy despierta, puedes confiar en ella.
- b2) Cuando quieres, eres muy despierta.
- b3) Desde que le echaron la bronca está mucho más despierta.
- a) seco<sub>(sin agua)</sub> (P-E): (27)
- a1) La ropa está seca.
- a2) \*La ropa es seca.
- b) seco<sub>(brusco, cortante)</sub> (P-I):
- b1) Ana es demasiado seca con su hermano.
- b2) Ana fue sorprendentemente seca.
- b3) Ana está muy seca estos días.

- a) abierto<sub>(no cerrado, accesible)</sub> (P-E): (28)
- a1) El banco está abierto de ocho a dos.  
a2) \*El banco es abierto.
- b) abierto<sub>(receptivo, amigable)</sub> (P-I):
- b1) No te cortes, que ella es muy abierta.  
b2) En estos últimos días estás mucho más abierto que de costumbre.  
b3) ¡Sé muy abierto y aprovecha todas las oportunidades!

La distribución de los adjetivos polisémicos con *ser* y con *estar* es, sin duda, un fenómeno complejo, que, analizado de la manera aquí expuesta, aparece aún más complejo que la descripción tradicional según la cual la polisemia es un epifenómeno de la distribución de *ser* y *estar*. Sin embargo, tal y como hemos podido comprobar, a la complejidad comentada subyace un orden extraordinario, que responde a un preciso patrón de distribución de los predicados. Así pues, analizar la distribución de los adjetivos polisémicos con *ser* y *estar* adoptando esta óptica nos permite superar la descripción parcial, confusa y equivocada de la tradición, a la vez que, por su orden y exhaustividad, constituye un enfoque prometedor para la activación de un proceso de enseñanza significativo.

### 3. De la teoría al aula: una propuesta didáctica

Tras haber repasado los aspectos fundamentales de la gramática de *ser* y *estar*, a continuación vamos a centrarnos en cómo transmitir a nuestros alumnos los usos de los dos verbos, prestando especial atención al caso de los adjetivos polisémicos. Para ello, en primer lugar comentaremos críticamente las prácticas más extendidas en ELE/L2, que se registran en la gran mayoría de manuales y materiales didácticos; posteriormente, presentaremos un modelo didáctico que pretende superar las limitaciones de las estrategias didácticas comúnmente adoptadas en ELE/L2; y por último, proporcionaremos algunas pautas y muestras de actividades didácticas para trabajar la distribución de los adjetivos polisémicos con *ser* y *estar* mediante el modelo de referencia expuesto.

#### 3.1. Prácticas comunes: lo que deberíamos evitar

A pesar de la gran variedad de posturas y estudios teóricos en torno a *ser* y *estar*, la inmensa mayoría de los textos especializados en didáctica del español (bien sean manuales o recursos didácticos diversos) se caracterizan exactamente por lo contrario: por compartir el mismo planteamiento peda-

gógico. En concreto, los materiales de ELE/L2 suelen presentar la alternancia *ser/estar* a través de un principio general que describe las predicaciones con *ser* como «permanentes» o «típicas del sujeto» y las predicaciones con *estar* como «transitorias» o «atípicas del sujeto»; posteriormente, a esta pauta básica se le suelen añadir unos largos listados de funciones comunicativas que pueden ser satisfechas mediante el uso de los dos verbos (e. g., «se usa *ser* para presentarse»; «se usa *estar* para hablar del precio») (cuadro 3).

Cuadro 3. La alternancia *ser/estar* en los materiales de ELE/L2

*SER*: características permanentes, normales, típicas del sujeto (*Ana es rubia*).  
*ESTAR*: características transitorias, que cambian, atípicas del sujeto (*Ana está triste*).

Se usa *SER* para:

- Presentarse o presentar a una persona (*Hola, soy Teresa. Este es mi amigo Pedro*).
- Preguntar o indicar la procedencia de una cosa, persona, objeto (*Este vino es de Huelva*).
- Preguntar o indicar la nacionalidad de una persona (*Soy español*).
- Preguntar o indicar la profesión de una persona (*María es pintora*).
- Indicar material (*Este reloj es de plástico*).
- Localizar acontecimientos en el tiempo y en el espacio (*La fiesta es el doce de marzo*).
- Preguntar y decir la hora (*¿Qué hora es?*).
- Con *para*: expresar destinatario, destino, finalidad (*Las flores son para mi madre*).
- Con *por*: expresar causa (*La medida adoptada es por ti*).
- Expresar modo de un acontecimiento (*La caída fue sin querer*).

Se usa *ESTAR* para:

- Describir expresando el resultado de un proceso (*Está vacío; está lleno*).
- Localizar en el espacio (*Mi casa está en Asturias*).
- Con *a* o *en*: indicar fechas, meses, estaciones (*¿A qué estamos hoy? Estamos a 5 de febrero*).
- Con *a*: expresar precios fluctuantes (*La gasolina sin plomo está a 6 euros el litro*).
- Con *de*: expresar puesto de trabajo (*Está de camarero*).
- Con *de*: expresar modo (*Está de broma*).

**Fuente:** Elaboración propia (adaptado de Regueiro Rodríguez, 2008).

Así pues, de manera sorprendente, los materiales didácticos hacen uso de unos criterios impropios y ya superados en la bibliografía especializada, como son el contraste permanente/transitorio o la idea de «normalidad»<sup>12</sup>. Tan es así

<sup>12</sup> Como apuntamos anteriormente, la permanencia y la transitoriedad son ideas totalmente superadas, al menos, desde los años noventa, y, con ellas, la «norma», si bien esta ha recibido una reinterpretación en estudios recientes como el de Gumiel-Molina *et al.* (2015). Son muy escasos los manuales que describen la alternancia *ser/estar* de manera correcta mediante los criterios de «propiedad» y «estado».

que los listados de funciones que acompañan a estos criterios procuran suplir la limitación de los mismos, que resultan ser muy poco representativos de la alternancia *ser/estar*. Sin embargo, los listados de funciones también acaban siendo más problemáticos que resolutivos. Esto es así porque, desde un punto de vista teórico, las cópulas y las predicaciones por ellas encabezadas (al igual que cualquier otro fenómeno propiamente sintáctico) no se definen en virtud de unas funciones comunicativas, sino que, al revés, pueden cumplir determinadas funciones comunicativas en virtud de su contenido; con lo cual, no se puede aspirar a describir y enseñar la gramática de *ser* y *estar* atendiendo a su impacto en el discurso. Asimismo —y quizá sea esto lo más relevante desde un punto de vista didáctico—, al igual que cualquier predicación, las funciones comunicativas que pueden cumplir las predicaciones con *ser* y *estar* son infinitas, por lo que los listados de funciones con los que se pretende transmitir la distribución de *ser* y *estar* son limitados por antonomasia. Así pues, el empleo de estos listados en la didáctica fomenta un aprendizaje mnemónico, esto es, mecánico, y sumario; lo cual se traduce necesariamente en frustración para el alumno, que queda atrapado en un círculo vicioso protagonizado por la memorización de un listado de funciones que se hace cada vez más extenso, mas nunca definitivo ni realmente representativo de los valores de *ser* y *estar*.

Por añadidura, conviene observar que los materiales didácticos suelen mezclar los criterios semánticos comentados anteriormente (e. g., «permanencia», «transitoriedad», «norma») y las funciones comunicativas con otras indicaciones propiamente gramaticales, relativas a las categorías que pueden encabezar los sintagmas que se hallen en función de atributo. Por ejemplo, tal y como se aprecia en el cuadro 3, es común encontrar indicaciones del tipo «*estar* con *de* se usa para expresar modo», «*estar* con *a* se usa para expresar precios fluctuantes». El resultado es una mezcla de indicaciones que resulta sumamente confusa<sup>13</sup>, e igual de confuso hemos de suponer que resulta el aprendizaje a través de este tipo de enseñanza. ¿A qué se debe la alternancia *ser/estar*? ¿qué criterio(s) seguir a la hora de utilizar los dos verbos? Preguntas tan fundamentales como estas no encuentran respuesta en los materiales que adoptan la actitud comentada.

---

<sup>13</sup> Además de equivocada, puesto que grupos del tipo *estar a*, *estar en*, etc., no constituyen sintagmas, no tienen condición predicativa y, de hecho, pueden ocurrir en predicaciones con finalidades comunicativas muy diversas. *Estar a veinte grados*, por ejemplo, indica una condición meteorológica; *estar a martes* indica una fecha; *estar a mi lado* indica una localización; predicaciones todas ellas que nada tienen que ver (desde un punto de vista estrictamente comunicativo) con la expresión de un precio fluctuante. Es este un perfecto ejemplo de una enseñanza equivocada desde un punto de vista gramatical (*estar a*, *estar en*, etc., no constituyen ningún tipo de unidad sintáctica ni significan nada de por sí) y sumaria desde un punto de vista comunicativo.

En definitiva, una enseñanza basada en la regla general de la «permanencia» y la «transitoriedad», acompañada de unas pocas funciones comunicativas que pueden cumplir los verbos *ser* y *estar*, promueve un aprendizaje erróneo y parcial de la gramática de las dos cópulas. Erróneo, porque el criterio utilizado para describir las predicaciones con las dos cópulas es incorrecto, de la misma manera que es incorrecto enfocar la distribución de *ser* y *estar* —mediante los listados de funciones— como un fenómeno pragmático, atendiendo a unos escasos efectos de las cópulas en el discurso (e. g., *presentar a alguien*, *preguntar el precio*, etc.). Parcial, porque el empleo de un enfoque gramatical erróneo limita al alumno a una visión reducida (y falaz) de la distribución de *ser* y *estar*, impidiéndole alcanzar un dominio exhaustivo de los dos verbos. Razones todas por las que los planteamientos didácticos de este tipo deberían evitarse en un proceso de enseñanza que aspire a ser significativo.

Otro gran inconveniente de las aproximaciones didácticas de los manuales de ELE/L2 es la falta de progresión en los distintos niveles. Concretamente, es muy común que el tema de *ser* y *estar* se trate en los niveles de acceso (A1) y plataforma (A2); de manera menos frecuente el tema es tratado también en el nivel intermedio (B1) y casi nunca se hace referencia a los usos de los verbos *ser* y *estar* en los niveles intermedio alto (B2) o de dominio operativo eficaz (C1) y de maestría (C2). Además, en un mismo manual es muy poco común que se trate el tema en diferentes niveles; la actitud más extendida consiste en trabajar los usos de los dos verbos solo en un nivel, haciendo caso omiso de *ser* y *estar* en los demás niveles. Está claro que la complejidad que entraña este tema gramatical no puede ser despachada en un único nivel —y aún menos en niveles básicos—. Al contrario, los usos de *ser* y *estar* deberían abordarse en todos los niveles, aplicando un criterio de complejidad que aumentara de manera progresiva.

Finalmente, conviene comentar el caso específico de la enseñanza de los usos de *ser* y *estar* con adjetivos polisémicos, que sí aparece en los manuales siempre que se hace referencia a los verbos copulativos. Como apuntamos anteriormente, en este caso se suele adoptar la visión de que un adjetivo cambia de significado (o puede adquirir uno o más significados distintos) al asociarse con *ser* o con *estar*. Si bien este enfoque es, sin duda, muy cómodo y fácilmente asimilable para el alumno, no coincide con la distribución real de *ser* y *estar* con los adjetivos con más de una acepción. A pesar de que este tipo de enseñanza no puede conducir a error (porque no implica la transmisión de significados equivocados), sí conlleva necesariamente un aprendizaje sumario de los usos de los dos verbos, porque para cada acepción de un adjetivo solo habilita el acceso, por parte del alumno, a su predicación mediante un solo verbo. Por ello, en una enseñanza orientada a fomentar un conocimiento real y exhaustivo de los usos de *ser* y *estar*, esta aproximación habrá de evitarse y

ser sustituida por un enfoque centrado en la polisemia de los adjetivos y sus diversas posibilidades de predicación con *ser* y con *estar*.

A partir de las observaciones anteriores, resulta claro que el sector del ELE/L2 necesita nuevas aproximaciones didácticas a los verbos *ser* y *estar* que cuenten, al menos, con tres características fundamentales: claridad, coherencia y exhaustividad. Claridad, para facilitar el aprendizaje; coherencia entre la enseñanza y la descripción gramatical, para transmitir contenidos exactos, que garanticen un aprendizaje real; y exhaustividad, para favorecer un aprendizaje definitivo de la gramática de *ser* y *estar*.

### 3.2. Fundamentos metodológicos

Tras las reflexiones anteriores acerca de la situación actual de la enseñanza de *ser* y *estar* en ELE/L2, a continuación vamos a presentar un modelo didáctico que, apelando a los principios de claridad, coherencia y exhaustividad comentados anteriormente, aspira a fomentar un aprendizaje significativo de los usos de los verbos *ser* y *estar*.

El modelo didáctico al que haremos referencia es el que se propone en Silvagni (2013). Se trata, esencialmente, de un esquema de referencia en el que los usos de los verbos *ser* y *estar* aparecen organizados en tres grandes grupos o «familias»: la identificación (*ser*); la localización de entidades mediante *estar* vs. el verbo *ser* eventivo; y la descripción de propiedades (*ser*) y de estados (*estar*).

Cuadro 4. Modelo didáctico de referencia

SER <b>Identificación</b>	SER <b>Evento</b>	ESTAR <b>Localización</b>	SER <b>Propiedad</b>	ESTAR <b>Estado</b>
------------------------------	----------------------	------------------------------	-------------------------	------------------------

Fuente: Elaboración propia.

La primera familia (*ser* de «identificación») hace referencia al uso de *ser* copulativo como nexo identificador y constituye una familia aislada —esto es, no se opone a ningún uso de *estar*— porque, tal y como se comentó en el repaso gramatical anterior, las oraciones identificativas solo implican al verbo *ser* y no existe ningún uso de *estar* que se pueda confundir con la identificación y que merezca, por tanto, estudiarse en paralelo. La segunda familia se centra en la función de localización que cumple el verbo *estar* al predicar «dónde se encuentra» el sujeto. Dada la similitud de estas construcciones con las construcciones con el verbo *ser* predicativo cuando el sujeto localizado es

un evento (cfr. p. ej. {*Ana/la fiesta*} {*está/es*} en el *porche*), con el fin de facilitar el aprendizaje, en este caso, al uso locativo de *estar* se le opone el uso de *ser* predicativo, con sujetos eventivos. En la tercera familia, por último, se presenta la función descriptiva de los dos verbos copulativos —esto es, cuando del sujeto se predica «cómo es/está»—, por lo tanto, al uso de *ser* para describir una «propiedad» del sujeto se le opone el uso de *estar* para describir un «estado»<sup>14</sup>.

El modelo descrito pretende ser una referencia para el proceso de enseñanza/aprendizaje, es decir, un eje alrededor del cual el profesor irá organizando los contenidos. El modelo será, por tanto, un punto de partida y un punto de llegada para toda acción didáctica; cada uso de *ser* o de *estar* que aparezca en las muestras de lengua utilizadas en clase se interpretará en relación con el modelo y, de la misma manera, cada producción lingüística de los alumnos que contenga uno de los dos verbos habrá de ser relacionada con el modelo. Esta estrategia, además de constituir un proceso de enseñanza constante de los usos de *ser* y de *estar*, fomentará en el alumno la adquisición del mismo hábito (el de referirse constantemente al modelo), lo que garantizaría un aprendizaje continuo. Desde un punto de vista práctico, para servir como referencia, el modelo habrá de estar siempre a la vista en el aula, bien sea en un cartel colgado a la pared, bien sea proyectado, de modo que el alumno pueda acudir a él física y mentalmente en todo momento.

Además de constituir una referencia, el modelo se adapta —y, según comentamos anteriormente, deberá usarse— en todos los niveles de aprendizaje y las muestras de lengua deberán introducirse en cada uno siguiendo un criterio de complejidad (semántica, sintáctica, situacional) creciente y adecuado a cada estadio del aprendizaje<sup>15</sup>.

Según lo deseado, el modelo que se presenta aquí constituye una herramienta didáctica clara, coherente y exhaustiva. Le confieren suma claridad su aspecto muy esquemático y su aprovechamiento como material visual, siempre presente ante los ojos del alumno. En cuanto a su exhaustividad, el lector observará que en el modelo se recogen todas las manifestaciones de *ser* y *estar*, de modo que la enseñanza a través del mismo pueda dar lugar a un aprendizaje igualmente exhaustivo de los usos de los dos verbos. Favorece su exhaustividad también el hecho de que se trata de un modelo que es a la vez

---

<sup>14</sup> Remitimos a Silvagni (2013, pp. 47-88) para una descripción detallada del modelo, las familias que lo componen y su uso en el aula.

<sup>15</sup> Según indicamos posteriormente, en niveles avanzados se podría utilizar un modelo de referencia simplificado, pero esto no altera las pautas metodológicas comentadas ni el espíritu del modelo en sí, que se presta, por su naturaleza, a ser utilizado en cualquier nivel, dependiendo de las muestras de lengua que se utilicen.

funcional y gramatical. En efecto, las tres familias que componen el modelo representan las tres funciones comunicativas que pueden cumplir los verbos *ser* y *estar* (identificar, localizar y describir), y allá donde los verbos se presentan en paralelo, de cada verbo se indica también el criterio gramatical del que depende su uso, esto es, el valor intrínseco de la predicación que encabeza (*i. e.*, localización, eventividad, propiedad, estado). Asimismo, se trata de una herramienta coherente con la gramática porque en ella no aparecen criterios incorrectos o poco representativos de la distribución de *ser* y *estar*.

Por supuesto, en cuanto a exhaustividad y coherencia se refiere, el modelo cuenta con unas limitaciones, que responden a la necesidad de facilitar el proceso de aprendizaje desde los niveles iniciales, como son: la creación de unas familias *ad hoc* para *ser* de identificación y *estar* de localización, a pesar de que sea el mismo *ser* copulativo de «propiedad» el que aparece en las predicaciones identificativas y el mismo *estar* de «estado» el que aparece en las predicaciones locativas; la presentación de *ser* eventivo en paralelo a las predicaciones locativas con *estar*, a pesar de que *ser* eventivo sea compatible con más contenidos que la localización (*e. g.*, modo: *El accidente fue sin querer*; causa: *Todo eso fue solo por recaudar dinero*; finalidad: *La fiesta es para que te sientas mejor*); la exclusión del modelo de los usos auxiliares de *ser* y *estar* (esto es, *ser* en la pasiva perifrástica y *estar* en la perífrasis de gerundio).

Como decíamos, estas «imperfecciones» —desde un punto de vista gramatical— se insertan en el modelo como compromisos entre la teoría y la enseñanza para facilitar el aprendizaje de los usos de *ser* y de *estar* en niveles iniciales, y conviene observar que en ningún caso se trata de indicaciones incorrectas, sino exclusivamente de simplificaciones de un sistema más complejo. Tan es así que en Silvagni (2013) se propone también un modelo de referencia para niveles avanzados totalmente fiel a la gramática de *ser* y *estar*, que abandona las simplificaciones comentadas. Aquí las predicaciones identificativas y las localizaciones con *estar* entran en la familia de «propiedad» y «estado», respectivamente, mientras que las predicaciones con el verbo *ser* eventivo se estudian, como es debido, como una familia aislada<sup>16</sup>:

Cuadro 5. Modelo didáctico de referencia para niveles avanzados

SER Evento	SER Propiedad	ESTAR Estado
---------------	------------------	-----------------

Fuente: Elaboración propia.

<sup>16</sup> En ningún modelo aparecen los usos de auxiliar de *ser* y *estar*, al considerar que su aprendizaje no representa una dificultad para el alumno ni interfiere con lo que se considera como «alternancia» entre *ser* y *estar*.

Sea cual sea el modelo que se utilice<sup>17</sup>, la posible reinterpretación de las predicaciones copulativas con *ser* y *estar* como «comportamiento» o «conducta» del sujeto se integra en el modelo como una familia accesoria de las familias de «propiedad» y «estado» (cuadro 6) y se aconseja el trabajo con estas predicaciones en niveles más avanzados, una vez que el alumno tenga bien asimilados los usos básicos de «propiedad» y «estado» (Silvagni, 2013, pp. 56-57).

Cuadro 6. Familias accesorias para *ser* de conducta y *estar* de control

SER Propiedad		ESTAR Estado	
Comportamiento		Comportamiento	

Fuente: Elaboración propia.

Una vez presentado el modelo de referencia para la enseñanza de los usos de *ser* y *estar* (véase Silvagni, 2013, para más detalles), es fundamental observar que, al hablar de la distribución de *ser* y *estar* con adjetivos polisémicos, nos situamos en la familia del modelo dedicada a la descripción, donde *ser* copulativo en predicaciones de «propiedad» se opone a *estar* copulativo en predicaciones de «estado»; es, de hecho, en esta familia donde tienen cabida las oraciones copulativas con atributo de categoría adjetiva. Así pues, será el fragmento del modelo de referencia recogido en el cuadro 6 al que nos referiremos de ahora en adelante.

En el aula de ELE/L2, el trabajo con el atributo es uno de los pilares metodológicos propuestos para el aprovechamiento del modelo de referencia (Silvagni, 2013, pp. 62-63), puesto que, según vimos a la hora de presentar la gramática de *ser* y *estar*, la distribución de las dos cópulas depende esencialmente de la categoría gramatical y de la semántica del predicado que se encuentre en función de atributo. Por tanto, en las páginas que siguen, donde nos dedicaremos al caso de la polisemia, el adjetivo será el protagonista de las acciones docentes que proponemos.

<sup>17</sup> Le recomienda utilizar siempre el modelo de referencia básico (cuadro 4) para llegar al modelo de referencia para niveles avanzados según la progresión del alumno lo demande (Silvagni, 2013, pp. 58-59).

### 3.3. Pautas metodológicas para el caso de los adjetivos polisémicos

Tal y como observamos a la hora de describir la gramática de *ser* y *estar*, la distribución de los adjetivos polisémicos con los dos verbos copulativos es un fenómeno complejo, pero, a la vez, sistemático. Si bien su orden hace de este fenómeno un aspecto de la gramática potencialmente fácil de enseñar, su complejidad demanda un cuidado especial a la hora de ser integrado en el aula. Así pues, antes de presentar unos ejemplos de actividades para trabajar con la polisemia de los adjetivos mediante el modelo de referencia vamos a centrarnos, en primer lugar, en ordenar según un criterio de complejidad creciente aquellos contenidos que hay que enseñar a los alumnos para que lleguen a dominar el tema gramatical en cuestión.

Lo que proponemos es, pues, una lista de contenidos que sirva como guía para la enseñanza de la distribución de los adjetivos polisémicos con *ser* y *estar*. Como se observará, se trata de un inventario que prescinde de los niveles del MCER A1-C2, puesto que, con el mismo espíritu del modelo de referencia aquí adoptado, aspira a ser aplicable a cualquier etapa del aprendizaje. Para ello, si bien es evidente —según comentaremos— que la enseñanza de cuestiones peliagudas como la reinterpretación de los adjetivos como comportamientos se adecua a niveles avanzados (B2-C2), también resulta obvio que la enseñanza del fenómeno de la polisemia y su relación con *ser* y *estar* ha de seguir unas fases sucesivas obligadas, con lo que ninguna de ellas puede ser relegada exclusivamente a un nivel. Así pues, con independencia del nivel en que empecemos a enseñar los usos de *ser* y *estar* mediante el modelo de referencia, a la hora de tratar los adjetivos, deberemos empezar desde la primera fase de la guía que se propone a continuación.

Tras la revisión gramatical llevada a cabo en la primera parte del texto, sugerimos el siguiente orden de contenidos:

#### A) Los conceptos de «propiedad» y «estado»

Tras presentar las familias de referencia, el profesor se centra en la distinción propiedad/estado: presenta los conceptos a través de las actividades que considere oportunas, pero siempre en relación con el modelo didáctico de referencia, y haciendo hincapié en la independencia entre estos conceptos y la duración —más o menos permanente o transitoria— (*vid.* Silvagni, 2013, pp. 54-55, 77, 86, ejemplo 12). Hacer hincapié en que el concepto de «propiedad» no significa «permanente», así como el concepto de «estado» no significa «transitorio» es importante para que el alumno se aleje de los posibles criterios erróneos con los que se haya encontrado a lo largo de su aprendizaje previo.

## B) La identidad léxica (propiedad o estado) de los adjetivos

Una vez asimilados los conceptos de «propiedad» y «estado», el proceso de enseñanza se centra en que el alumno entienda que cada adjetivo denota léxicamente o bien una propiedad o bien un estado. Se llevan a cabo actividades de reconocimiento de la identidad de propiedad o estado de muchos adjetivos, y en niveles avanzados también pueden llevarse a cabo actividades de búsqueda activa, por parte del alumno, de adjetivos de los dos tipos. En este momento, el trabajo de reconocimiento de la semántica de «propiedad» o «estado» de los adjetivos puede llevarse a cabo con independencia de *ser* y *estar*, trabajando muestras de lengua con los adjetivos en contexto, pero no necesariamente en distribución con los verbos copulativos. Dado que el tema de la polisemia aún no habrá sido integrado en la clase, es crucial y preciso centrarse, en la medida de lo posible, en adjetivos monosémicos, y cuando estos sean polisémicos, centrarse solo en una acepción del adjetivo. Por esta razón, esta fase necesitará ser ampliamente guiada por el profesor.

Para favorecer la asimilación de la idea de que un adjetivo denota o bien una propiedad o bien un estado, podremos utilizar el modelo de referencia apuntando los adjetivos en la sección correspondiente (cuadro 7). Será a partir de esta representación cuando empecemos a transmitir la idea de que los adjetivos de propiedad se asocian con *ser* y los de estado, con *estar* (vid. Silvagni, 2013, pp. 77 y 86, y ejemplo 12 para ejemplos de actividades con este objetivo). De esta manera, pasaremos a la tercera fase de la enseñanza.

Cuadro 7. Clasificación de los adjetivos en el modelo de referencia

SER Propiedad	ESTAR Estado
<i>guapo</i> <i>alto</i> <i>pobre</i>	<i>harto</i> <i>pletórico</i> <i>asombrado</i>

Fuente: Elaboración propia.

## C) El patrón de distribución de los adjetivos


Se presenta y se trabaja el patrón de distribución con *ser* y *estar* que siguen los adjetivos en virtud de su identidad de P-I (esto es, de propiedad) o de P-E (de estado). Como de costumbre, el profesor utilizará las actividades que considere oportunas, utilizando siempre muestras de lengua en las que los adjetivos aparezcan en contexto.

Para facilitar el entendimiento y la interiorización del patrón de distribución de los adjetivos, se aprovechará el modelo de referencia, apuntando la distri-

bución de cada adjetivo con *ser* y *estar* en virtud de su identidad de propiedad o de estado. Será muy provechoso reutilizar los adjetivos con los que se haya trabajado —y que, por tanto, se hayan clasificado— en la fase precedente. Como resultado, tendremos una(s) tabla(s) que ilustra(n) con claridad el patrón de distribución de los adjetivos según su identidad léxica de propiedad (cuadro 8) o de estado (cuadro 9).

Cuadro 8. Patrón de distribución de los adjetivos de propiedad en el modelo de referencia


SER Propiedad	ESTAR Estado
<i>guapo</i>	<i>guapo</i>
<i>alto</i>	<i>alto</i>
<i>pobre</i>	<i>pobre</i>



Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 9. Patrón de distribución de los adjetivos de estado en el modelo de referencia

SER Propiedad	ESTAR Estado
–	<i>harto</i>
–	<i>pletórico</i>
–	<i>asombrado</i>



Fuente: Elaboración propia.

#### D) La polisemia I: acepciones distintas de un mismo adjetivo

Esta fase se compone de tres momentos fundamentales. En primer lugar, se introduce a los alumnos al tema de la polisemia: se les enseña que un mismo adjetivo puede encerrar significados distintos. Posteriormente —o al mismo tiempo, en caso de que la polisemia haya sido tratada con anterioridad al margen de *ser* y *estar*—, se observa que, al igual que se estudió en las fases anteriores, cada acepción de un mismo adjetivo posee una identidad de propiedad o de estado. Para ello, se llevarán a cabo actividades para la detección de acepciones distintas de un mismo adjetivo y la identificación del contenido de propiedad o de estado de cada una de ellas. Por último, se observará que, según lo estudiado en la segunda fase, las acepciones de propiedad se asocian con *ser* y las acepciones de estado se asocian con *estar*.

Aconsejamos, pues, que en los primeros dos momentos (de introducción a la polisemia y de detección del contenido de propiedad y estado de cada acepción) no se utilicen ejemplos con *ser* y *estar*, sino solo muestras de lengua en las que quede claro, por el contexto, el significado del adjetivo y su contenido de propiedad o estado. El uso de ejemplos con *ser* y con *estar* se reservará para el tercer y último momento, para observar que aquellas acepciones categorizadas como «propiedad» van con *ser*, a diferencia de las de «estado», que van con *estar*. Quizá sea conveniente que, con independencia del nivel en el que se lleve a cabo esta fase, sea el profesor quien proporcione a los alumnos las muestras de lengua. De lo contrario, si fueran los alumnos quienes buscaran ejemplos de adjetivos en contexto, también encontrarían ejemplos de acepciones de propiedad coaccionadas a estado con *estar*, lo cual dificultaría mucho la detección del contenido genuino de propiedad o de estado de cada acepción.

De nuevo, podremos hacer referencia al modelo para organizar las acepciones de los adjetivos utilizados y, de esta manera, fijar las ideas cruciales de esta fase de la enseñanza, esto es, que los adjetivos pueden tener más de un significado y que cada significado tiene una identidad específica (de propiedad o de estado), en virtud de la cual se asocia, por defecto, con *ser* o con *estar*. Al utilizar el modelo de referencia, obtendremos un inventario de adjetivos y acepciones como el del cuadro 10.

Cuadro 10. La polisemia y el modelo de referencia: identidad de cada acepción

SER Propiedad	ESTAR Estado
<i>verde</i> <sub>(color)</sub>	
<i>verde</i> <sub>(sexual)</sub>	
	<i>verde</i> <sub>(no preparado)</sub>
<i>negro</i> <sub>(color)</sub>	
<i>negro</i> <sub>(color oscuro)</sub>	
<i>negro</i> <sub>(negativo)</sub>	
	<i>negro</i> <sub>(enfadado)</sub>

Fuente: Elaboración propia.

Téngase en cuenta que el objetivo es formar a hablantes autónomos, con lo que la asociación de los adjetivos con el modelo no sirve para crear un inventario de acepciones que los alumnos aprendan de memoria —de esta manera, estaríamos favoreciendo una enseñanza mecánica y limitada—, sino para facilitar, de manera ilustrativa y sistemática, el entendimiento del sistema gramatical. Así pues, las actividades que llevemos a cabo habrán de ser orientadas al desarrollo, en el alumno, de la destreza de detectar distintas acepciones y comprender su contenido de propiedad o de estado.

E) La polisemia II: el patrón de distribución aplicado a cada acepción

Cuando haya quedado claro que los adjetivos pueden encerrar distintos significados, cada uno de los cuales se asocia con *ser* o *estar* según su naturaleza de propiedad o de estado, entonces se enseñará a los alumnos que el patrón de distribución estudiado con anterioridad (*vid.* fase C) se aplica a cada acepción del adjetivo. Se observará, pues, que las acepciones de propiedad pueden ser interpretadas también como estados, en asociación con *estar*, mientras que las acepciones de estado no pueden predicarse con *ser*. Como siempre, se trabajará con muestras de lengua en las que quede claro el contexto y, al usar el modelo, llegaremos a esquemas como el del cuadro 11.

En esta fase, se llevarán a cabo actividades muy variadas: desde la simple asociación de unas muestras de lengua con el modelo de referencia hasta la creación o la búsqueda de ejemplos por parte de los alumnos.

Cuadro 11. La polisemia y el modelo de referencia: patrón de distribución completo

SER Propiedad	ESTAR Estado
<i>verde</i> <sub>(color)</sub>	<i>verde</i> <sub>(color)</sub>
<i>verde</i> <sub>(sexual)</sub>	<i>verde</i> <sub>(sexual)</sub>
—	<i>verde</i> <sub>(no preparado)</sub>
<i>negro</i> <sub>(color)</sub>	<i>negro</i> <sub>(color)</sub>
<i>negro</i> <sub>(oscuro)</sub>	<i>negro</i> <sub>(oscuro)</sub>
<i>negro</i> <sub>(negativo)</sub>	<i>negro</i> <sub>(negativo)</sub>
—	<i>negro</i> <sub>(enfadado)</sub>

Fuente: Elaboración propia.

F) Interpretación de «comportamiento»: concepto y adjetivos que admiten esta lectura

Solo una vez que se hayan trabajado de manera exhaustiva los usos de los adjetivos polisémicos con *ser* y *estar*, y preferentemente en niveles avanzados, se podrá introducir la interpretación de los adjetivos como comportamiento. Para ello, a partir de ejemplos con un contexto muy claro, se presentará a los alumnos el concepto de «comportamiento» y cómo entenderlo en el caso de *ser* y de *estar*, esto es, como conducta que manifiesta el sujeto como si poseyera la propiedad denotada por el adjetivo (con *ser*) o al mantenerse en el estado denotado por el adjetivo (con *estar*). Se observará, asimismo, qué tipo de adjetivos admiten ser interpretados como comportamientos y que dicha interpretación se obtiene con la cópula con la que el adjetivo se asocia

por defecto, según su identidad de propiedad o de estado. Para facilitar el entendimiento de estos aspectos, podremos realizar actividades de las que podamos sacar inventarios de adjetivos de propiedad y de estado que admiten reinterpretación como comportamientos (e. g., de propiedad: *simpático*, *amable*, *inteligente*, etc.; de estado: *quieto*, *atento*, *listo*, etc.).

G) La polisemia III: interpretación de comportamiento en el patrón de distribución aplicado a cada acepción

En esta última fase, se integra la interpretación de comportamiento en el patrón de distribución de los adjetivos con *ser* y *estar*, observando, desde el enfoque polisémico, qué acepción(es) de un mismo adjetivo admite(n) dicha lectura. En referencia al modelo, obtendremos un cuadro parecido al siguiente:

Cuadro 12. La polisemia y el modelo de referencia: patrón de distribución con comportamiento<sup>18</sup>

SER Propiedad	ESTAR Estado	Comportamiento
<i>verde</i> <sub>(color)</sub>	<i>verde</i> <sub>(color)</sub>	—
<i>verde</i> <sub>(sexual)</sub>	<i>verde</i> <sub>(sexual)</sub>	SER <i>verde</i> <sub>(sexual)</sub>
—	<i>verde</i> <sub>(no preparado)</sub>	—
<i>negro</i> <sub>(color)</sub>	<i>negro</i> <sub>(color)</sub>	—
<i>negro</i> <sub>(color oscuro)</sub>	<i>negro</i> <sub>(color oscuro)</sub>	—
<i>negro</i> <sub>(negativo)</sub>	<i>negro</i> <sub>(negativo)</sub>	SER <i>negro</i> <sub>(negativo)</sub>
—	<i>negro</i> <sub>(enfadado)</sub>	—
<i>listo</i> <sub>(astuto)</sub>	<i>listo</i> <sub>(astuto)</sub>	SER <i>listo</i> <sub>(astuto)</sub>
—	<i>listo</i> <sub>(preparado)</sub>	ESTAR(SE) <i>listo</i> <sub>(preparado)</sub>

Fuente: Elaboración propia.

<sup>18</sup> A diferencia de lo que se propone en el cuadro 6, en el cuadro 12 se ha creado una única familia accesoria para la reinterpretación de comportamiento para que quede claro que una acepción puede tener, como mucho, tres interpretaciones (de lo contrario, tendríamos cuatro casillas para cada adjetivo, lo que podría resultar más complejo). Se aconseja usar el modelo con dos familias accesorias —una para *ser* y otra para *estar*— (cuadro 6) a la hora de hacer actividades de reconocimiento del contenido (de propiedad, estado o comportamiento) de una predicación, para que quede claro que los adjetivos de propiedad pueden ser reinterpretados como comportamiento con *ser* y los adjetivos de estado, con *estar*. Sin embargo, a la hora de ilustrar el patrón de distribución de cada acepción, una única familia accesoria puede ser suficiente.

### 3.4. Ejemplos de actividades

A continuación vamos a presentar unos ejemplos de actividades didácticas que se encuadran en las fases C), D) y E) del proceso de enseñanza propuesto en el epígrafe anterior. Seleccionamos esas fases porque son fundamentales para tratar el tema de la polisemia. Las actividades que proponemos son «prototípicas» porque ilustran una manera esencial de trabajar con el modelo de referencia y pretenden funcionar como inspiración para el profesor. Se trata, pues, de actividades sencillas y con un desarrollo muy lineal, adaptables a situaciones de aprendizaje muy diversas. Sobra remarcar, por tanto, la necesidad de adaptar y ampliar las indicaciones aquí propuestas en cada proceso de enseñanza real.

#### 3.4.1. Actividad para la fase C)

El objetivo de esta actividad es presentar y trabajar con el patrón de distribución de los adjetivos con *ser* y *estar*, tal y como se recoge en la fase C) del proceso de enseñanza propuesto anteriormente. A continuación, se detalla el desarrollo de la actividad, junto con la dinámica y los materiales de cada etapa. Asimismo, se insertan unos ejemplos gráficos de los momentos más relevantes de la actividad.

ACTIVIDAD 1		
Desarrollo	Dinámica	Material
El profesor lleva a la clase y entrega a los alumnos oraciones con <i>ser</i> y <i>estar</i> recortadas de material impreso en español (periódicos, revistas, folletos, etc.). Se tratará de predicaciones con adjetivos en su uso genuino como predicado de propiedad (con <i>ser</i> ) o de estado (con <i>estar</i> ), a fin de que los alumnos puedan captar la naturaleza léxica del adjetivo implicado en cada predicación (ejemplo 1).	Profesor ante grupo completo	Recortes de predicaciones { <i>ser/estar</i> } + adjetivo
De uno en uno, cada alumno lee una de las oraciones y propone una colocación en el modelo de referencia. En cada caso, se razonará sobre el significado del adjetivo y, por consiguiente, sobre su valor de propiedad o estado (ejemplo 2).	Individual ante grupo completo	Modelo de referencia

(Continúa en la página siguiente).

ACTIVIDAD 1 (Cont.).		
Desarrollo	Dinámica	Material
<p>Una vez que todas las oraciones hayan sido insertadas en el modelo y se haya razonado sobre la identidad de propiedad o estado de cada adjetivo —así como sobre su consiguiente asociación con <i>ser</i> o <i>estar</i>—, el profesor pide a los alumnos que busquen ejemplos con los mismos adjetivos en asociación con la cópula opuesta. En otras palabras, el profesor retará a los alumnos a que encuentren ejemplos con <i>estar</i> para aquellos adjetivos con semántica de propiedad y que iban con <i>ser</i>, así como ejemplos con <i>ser</i> para aquellos adjetivos que denotan estados y aparecían con <i>estar</i>.</p> <p>Una posibilidad para llevar a cabo esta fase de la actividad es dividir la clase en dos grupos, para que un grupo se dedique a los adjetivos de propiedad y otro grupo a los adjetivos de estado. De esta manera, el resultado será muy ilustrativo, porque un grupo encontrará sus adjetivos (de propiedad) en construcción con <i>estar</i>, mientras que el otro grupo no encontrará sus adjetivos (de estado) en construcción con <i>ser</i>. Se aconseja llevar a cabo esta fase como un taller, en el que los alumnos colaboren y utilicen internet (en un ordenador, móvil o <i>tablet</i>) a fin de encontrar las muestras de lengua necesarias.</p> <p>El profesor participará activamente en la búsqueda que lleven a cabo los alumnos, principalmente a fin de ayudarles a filtrar los ejemplos que vayan encontrando. Sobre todo, a la hora de buscar ejemplos de adjetivos de estado en construcción con <i>ser</i>, el profesor deberá tener cuidado para que el alumno no se confunda con otras construcciones (que no indican propiedad), como las oraciones pasivas o las escindidas. Téngase en cuenta que en esta fase aún no se ha introducido el fenómeno de la polisemia, por lo que será crucial que el profesor se asegure de que los alumnos seleccionan ejemplos con la misma acepción del adjetivo.</p>	Equipos	Conexión a internet, equipos para la consulta (ordenador, móvil, <i>tablet</i> )
<p>Un portavoz de cada grupo presenta los ejemplos que han encontrado. En el caso de los adjetivos de propiedad, para cada adjetivo se razona sobre su semántica original de propiedad y cómo se reinterpreta como un estado en asociación con <i>estar</i> (y cada ejemplo se inserta en el modelo). El profesor guiará un debate, en el aula, con el objetivo de razonar sobre la situación comunicativa en la que, en cada caso, el adjetivo es interpretado como un estado en asociación con <i>estar</i>. De la misma manera, ante la ausencia de ejemplos con <i>ser</i> y adjetivos de estado, se observará la imposibilidad de que un adjetivo de estado se reinterprete como propiedad en asociación con <i>ser</i> (ejemplo 3).</p>	Equipos ante grupo completo	Ejemplos buscados en la fase anterior, modelo de referencia
<p>Cuando se haya razonado sobre todos los ejemplos, el profesor enseñará de manera explícita el patrón de distribución que se acaba de observar: los adjetivos de propiedad se asocian con <i>ser</i> y pueden ser reinterpretados, en una situación adecuada, como estados en asociación con <i>estar</i>; al contrario, los adjetivos que denotan un estado se asocian con <i>estar</i> y no pueden ser reinterpretados como una propiedad en asociación con <i>ser</i>.</p>	Profesor ante grupo completo	Modelo de referencia, pizarra u otro soporte gráfico

EJEMPLO 1. Oraciones	
«En español lo que no <b>es blanco</b> del todo es <i>blanquecino</i> o <i>blancuzco</i> » ( <i>El País</i> , 20 de marzo de 2018)	«Cosidó recuerda a los cómplices del terrorismo que la policía <b>está alerta</b> » ( <i>El Mundo</i> , 14 de diciembre de 2013)
«Los astrónomos <b>están perplejos</b> : ¿una civilización avanzada nos manda señales?» ( <i>Sputnik Mundo</i> , 16 de marzo de 2018)	«Así descubrí que había un modelo español que no <b>es muy atractivo</b> , pero que ladrillo a ladrillo se desarrolla» (Cadena Ser, 18 de abril de 2019)

EJEMPLO 2. Oraciones colocadas en el modelo de referencia	
SER Propiedad	ESTAR Estado
«En español, lo que no <b>es blanco</b> del todo es <i>blanquecino</i> o <i>blancuzco</i> ». «Así descubrí que había un modelo español que no <b>es muy atractivo</b> , pero que ladrillo a ladrillo se desarrolla».	«Los astrónomos <b>están perplejos</b> : ¿una civilización avanzada nos manda señales?». «Cosidó recuerda a los cómplices del terrorismo que la policía <b>está alerta</b> ».

EJEMPLO 3. Actividad acabada tras la búsqueda de oraciones con la cópula opuesta	
SER Propiedad	ESTAR Estado
«En español lo que no <b>es blanco</b> del todo es <i>blanquecino</i> o <i>blancuzco</i> ».	«Todo <b>estaba blanco</b> y hacía un frío de demonios» (Lasemana.es, 27 de febrero de 2005)
«Así descubrí que había un modelo español que no <b>es muy atractivo</b> , pero que ladrillo a ladrillo se desarrolla»	«Hugh Jackman <b>está muy atractivo</b> con barba en la vida real, pero aún mejor como Lobezno» (Rolloid)
✗	«Los astrónomos <b>están perplejos</b> : ¿una civilización avanzada nos manda señales?».
✗	«Cosidó recuerda a los cómplices del terrorismo que la policía <b>está alerta</b> ».

### 3.4.2. Actividad para las fases D) y E)

El objetivo de esta actividad es transmitir a los alumnos la idea de que un mismo adjetivo puede tener más de una acepción, cada una de las cuales posee

una identidad de propiedad o de estado, en virtud de la cual se distribuye con *ser* y *estar* siguiendo el patrón estudiado.

<b>ACTIVIDAD 2</b>		
<b>Desarrollo</b>	<b>Dinámica</b>	<b>Material</b>
<p>El profesor divide la clase en parejas o grupos pequeños y entrega a cada grupo diferentes textos, o recortes, en los que aparezca un adjetivo utilizado en sus distintas acepciones. Cada acepción tendrá que estar bien contextualizada para facilitar la comprensión por parte de los alumnos (ejemplo 4). Posteriormente, el profesor pedirá a cada pareja o grupo que se fije en el uso que se hace del adjetivo en los distintos textos y que deduzca, por tanto, el significado que manifiesta el adjetivo en cada uno de sus usos.</p> <p>Lo ideal, en esta fase, será que cada pareja o grupo se centre en un único adjetivo, y que los adjetivos no aparezcan ni en asociación con <i>ser</i> y <i>estar</i> ni —en el caso de las acepciones de propiedad— en su uso coaccionado a estado. Detección de acepciones.</p>	<p>Profesor ante grupo completo; parejas o grupos reducidos</p>	<p>Textos o muestras de lengua con acepciones distintas de un mismo adjetivo</p>
<p>Puesta en común y detección del contenido de «propiedad» o «estado» de cada acepción. De uno en uno, los grupos o parejas exponen al resto de la clase el uso que manifiesta, en cada texto, el adjetivo en el que se han centrado. De esta manera, se reflexionará sobre el hecho de que un mismo adjetivo (esto es, una misma palabra) puede asumir significados distintos según el contexto en el que se use. En otras palabras, se ilustrará a los alumnos sobre que un adjetivo puede tener distintos significados o acepciones.</p> <p>A la vez, guiados por el profesor, en cada uso (esto es, acepción) del adjetivo, los alumnos razonarán sobre el contenido de propiedad o estado del mismo. Asimismo, en virtud de lo razonado, cada ejemplo se irá colocando en el modelo de referencia. De este modo, las acepciones de un mismo adjetivo quedarán recogidas en el modelo de referencia, ordenadas según su identidad de propiedad o de estado (ejemplo 5; véase también el cuadro 10).</p>	<p>Parejas o grupos reducidos ante grupo completo</p>	<p>Modelo de referencia</p>

*(Continúa en la página siguiente).*

<b>ACTIVIDAD 2 (Cont.)</b>		
<b>Desarrollo</b>	<b>Dinámica</b>	<b>Material</b>
<p>Dependiendo de los condicionantes de la situación didáctica concreta, se pedirá a los alumnos que busquen o creen ejemplos de uso con <i>ser</i> o <i>estar</i> de las acepciones de los adjetivos comentados. Esto se realizará a partir de la anterior inserción de las acepciones en el modelo de referencia: las de propiedad con <i>ser</i> y las de estado con <i>estar</i>.</p> <p>Podría ser útil, en este caso, aprovechar y mantener el orden de partida, esto es, que cada pareja o grupo se dedique a buscar o crear muestras de lengua con <i>ser</i> y <i>estar</i> de las acepciones del adjetivo sobre el que estuvo razonando en la primera fase de la actividad.</p>	Parejas o grupos reducidos	Conexión a internet, equipos para la consulta (ordenador, móvil, tablet)
<p>Puesta en común, reflexión y fijación: cada grupo o pareja presentará sus muestras de lengua con <i>ser</i> y <i>estar</i> para cada acepción. Será la ocasión de observar con ejemplos reales que, tal y como se predecía de la anterior clasificación de las distintas acepciones, las acepciones de propiedad van con <i>ser</i> y las de estado, con <i>estar</i>. Como de costumbre, cada muestra de lengua se insertará en el modelo de referencia.</p> <p>Asimismo, el profesor aprovechará para explicar y dejar claro que es la acepción del adjetivo, según su identidad de propiedad o estado, lo que se asocia con <i>ser</i> o <i>estar</i>, con lo que a la hora de elegir entre las dos cópulas no hay que fijarse en la palabra en sí (el adjetivo), sino en su significado.</p>	Parejas o grupos reducidos ante grupo completo	Muestras de lengua, modelo de referencia
<p>Recordando el patrón de distribución estudiado en la actividad anterior, se les pedirá a los alumnos que reflexionen sobre la posibilidad de reinterpretar como estados las acepciones de propiedad de un adjetivo (y asociarlas, por consiguiente, con <i>estar</i>) y la posibilidad de reinterpretar como propiedades (con <i>ser</i>) las acepciones de estado. Para ello, de nuevo, se llevará a cabo una actividad de búsqueda activa de los alumnos de muestras de lengua de los casos de coerción comentados.</p> <p>Dependiendo del nivel de los alumnos y el grado de mediación del profesor a lo largo de las fases anteriores, es posible que los alumnos ya hayan encontrado casos de coerción y hayan reflexionado sobre este aspecto. El profesor tendrá que adaptar la actividad a su situación de aprendizaje y ser capaz de trabajar con el patrón de distribución completo para cada acepción (esto es, asociación genuina con <i>ser</i> o <i>estar</i> y casos de coerción), si hiciera falta, desde el principio.</p>	Parejas o grupos reducidos	Conexión a internet, equipos para la consulta (ordenador, móvil, tablet)

(Continúa en la página siguiente).

<b>ACTIVIDAD 2 (Cont.)</b>		
<b>Desarrollo</b>	<b>Dinámica</b>	<b>Material</b>
Puesta en común y reflexión: los alumnos expondrán los resultados de su búsqueda y se reflexionará sobre la documentada imposibilidad de reinterpretar como propiedades las acepciones de estado ante la posibilidad de reinterpretar como estados las acepciones de propiedad. Asimismo, se irán insertando en el modelo de referencia los ejemplos que se vayan comentando, completando, de esta manera, la distribución de cada acepción (ejemplo 6).	Parejas o grupos reducidos ante grupo completo	Muestras de lengua, modelo de referencia
Fijación del contenido: el profesor, mediante una reflexión explícita, resumirá todo lo dicho y dejará claro que el patrón de distribución estudiado en la actividad anterior se aplica a cada acepción del adjetivo.	Profesor ante grupo completo	Modelo de referencia
Fase de ampliación: si el profesor lo estima oportuno, podría pedirse a los alumnos que buscaran libremente otros adjetivos polisémicos y, de manera exhaustiva, desglosaran sus acepciones, buscaran sus usos con <i>ser</i> y <i>estar</i> ; remitiéndose siempre al modelo de referencia.	Individual, parejas o grupos reducidos	Conexión a internet, equipos para la consulta (ordenadores, móvil, <i>tablet</i> ), modelo de referencia
Fase de creación: el profesor podría añadir también una fase de creación de un texto (de la tipología textual que se esté estudiando en la unidad didáctica en la que se inserte la actividad), pidiendo a los alumnos que, en el texto, utilicen acepciones distintas con <i>ser</i> y <i>estar</i> de uno o varios adjetivos.	Individual, parejas o grupos reducidos	Herramientas necesarias para la redacción
Fase de ampliación del contenido: a la hora de trabajar con las distintas acepciones, en un nivel y un grupo de alumnos adecuados, se podría incluso trabajar con la sinonimia. Al definir cada acepción, encontraríamos otros adjetivos, esto es, un nexo para ampliar el dominio léxico de los alumnos y, de paso, reflexionar sobre los usos de <i>ser</i> y <i>estar</i> con otros adjetivos (y no solo con el adjetivo que se esté trabajando en ese momento).	Libre	Libre

#### EJEMPLO 4. Recortes de textos

##### UN MAR INFINITO DE PAÑUELOS VERDES

*Cualquier visitante en Buenos Aires notará que cada 100 metros, esto es, cada minuto y medio, se cruzará con una mujer que lleva un pañuelo **verde**.*

Los folletos para turistas dirán que Buenos Aires es la cuna del tango y que aquí se come la carne más rica del mundo. «Bi-fe-de-cho-ri-zo», aprenderán a pedir con dificultad los americanos que llegan atraídos por el dólar alto. Las guías más sofisticadas destacarán que este es el país de las mil crisis y que esta capital aún, pese a los golpes, parece muy europea. Sin embargo, en esos retratos aún no se cuenta de un fenómeno muy nuevo que, de alguna manera, refleja el alma de las principales ciudades argentinas. Cualquier visitante notará que cada 100 metros, esto es, cada minuto y medio, se cruzará con una mujer que lleva un pañuelo **verde**.

No es una moda: es uno de los estandartes más populares de la Argentina del 2018. Está en cada bar, en cada escuela, en cada vagón de subte, en los clubes, en las plazas y en las universidades. El pañuelo **verde** es un símbolo de algo trascendente que ocurrió en el año que termina. [...]

(*El País*, 26 de diciembre de 2018)

[...] cuando se instauró la República, había seguido funcionando como cine (el Majestik), al que sobre todo acudían griegos y familias turcas de clase alta, y en los últimos dos años, después de rebautizarse como Elyazar, había empezado a proyectar películas **verdes**, como todos los cines de Beyoglu. Mevlut se sentaba en la oscuridad (en medio de un extraño olor a aliento humano y eucalipto), en una butaca lateral apartado de todo el mundo, tratando de esconderse de los desempleados que venían de los barrios bajos, de los señores viejos y tristes y de los solitarios sin remedio, escondiéndose incluso de sí mismo, y se encogía acurrucándose en su asiento mientras se esforzaba en comprender el argumento de la película, que no tenía la más mínima importancia.

Incrustar escenas de sexo en películas locales podía resultar embarazoso para los actores menos conocidos que vivían por la zona, así que en el Elyazar no se proyectaban aquellas primeras películas de sexo turcas en las que salían actores nacionales (algunos bastante famosos) en calzoncillos. [...]

(Orhan Pamuk, *Una sensación extraña*, 2014)

Moussa Wagué es el futuro. Así de claro, sin más. El joven lateral del FC Barcelona, que debutó con el primer equipo en campo del Huesca, lo tiene todo para convertirse en titular indiscutible en el conjunto culé. En mi opinión, el curso que viene debería formar parte ya de la plantilla de Valverde. Y si no, que le cedan.

A sus 22 años y lejos de ser el típico futbolista **verde**, Wagué tiene condiciones de sobras para ser el lateral derecho del Barça. Quizás no a efectos inmediatos —pues Sergi Roberto es el titular y Semedo ha cumplido siempre que ha jugado—, pero sí en un futuro cada vez más cercano. En mi opinión, la temporada que viene el de Reus debería jugar en el centro del campo, el portugués *ser* el lateral, y el defensa del filial, su suplente.

(Fichajes.net, 24 de abril de 2019)

EJEMPLO 5. Trabajo con el modelo de referencia	
SER - Propiedad	ESTAR - Estado
<p><i>verde</i><sub>(color)</sub></p> <p>UN MAR INFINITO DE PAÑUELOS <b>VERDES</b></p> <p><i>Cualquier visitante en Buenos Aires notará que cada 100 metros, esto es, cada minuto y medio, se cruzará con una mujer que lleva un pañuelo <b>verde</b>.</i></p> <p>Los folletos para turistas dirán que Buenos Aires es la cuna del tango y que aquí se come la carne más rica del mundo. «Bi-fe-de-cho-ri-zo», aprenderán a pedir con dificultad los americanos que llegan atraídos por el dólar alto. Las guías más sofisticadas destacarán que este es el país de las mil crisis y que esta capital aún, pese a los golpes, parece muy europea. Sin embargo, en esos retratos aún no se cuenta de un fenómeno muy nuevo que, de alguna manera, refleja el alma de las principales ciudades argentinas. Cualquier visitante notará que cada 100 metros, esto es, cada minuto y medio, se cruzará con una mujer que lleva un pañuelo <b>verde</b>.</p> <p>No es una moda: es uno de los estandartes más populares de la Argentina del 2018. Está en cada bar, en cada escuela, en cada vagón de subte, en los clubes, en las plazas y en las universidades. El pañuelo <b>verde</b> es un símbolo de algo trascendente que ocurrió en el año que termina. [...]</p> <p>(<i>El País</i>, 26 de diciembre de 2018)</p>	
<p><i>verde</i><sub>(sexual)</sub></p> <p>[...] cuando se instauró la República, había seguido funcionando como cine (el Majestik), al que sobre todo acudían griegos y familias turcas de clase alta, y en los últimos dos años, después de rebautizarse como Elyazar, había empezado a proyectar películas <b>verdes</b>, como todos los cines de Beyoglu. Mevlut se sentaba en la oscuridad (en medio de un extraño olor a aliento humano y eucalipto), en una butaca lateral apartado de todo el mundo, tratando de esconderse de los desempleados que venían de los barrios bajos, de los señores viejos y tristes y de los solitarios sin remedio, escondiéndose incluso de sí mismo, y se encogía acurrucándose en su asiento mientras se esforzaba en comprender el argumento de la película, que no tenía la más mínima importancia.</p> <p>Incrustar escenas de sexo en películas locales podía resultar embarazoso para los actores menos conocidos que vivían por la zona, así que en el Elyazar no se proyectaban aquellas primeras películas de sexo turcas en las que salían actores nacionales (algunos bastante famosos) en calzoncillos. [...]</p> <p>(Orhan Pamuk, <i>Una sensación extraña</i>, 2014)</p>	
	<p><i>verde</i><sub>(no preparado)</sub></p> <p>Moussa Wagué es el futuro. Así de claro, sin más. El joven lateral del FC Barcelona, que debutó con el primer equipo en campo del Huesca, lo tiene todo para convertirse en titular indiscutible en el conjunto culé. En mi opinión, el curso que viene debería formar parte ya de la plantilla de Valverde. Y si no, que le cedan. A sus 22 años y lejos de ser el típico futbolista <b>verde</b>, Wagué tiene condiciones de sobras para ser el lateral derecho del Barça. Quizás no a efectos inmediatos — pues Sergi Roberto es el titular y Semedo ha cumplido siempre que ha jugado—, pero sí en un futuro cada vez más cercano. En mi opinión, la temporada que viene el de Reus debería jugar en el centro del campo, el portugués ser el lateral, y el defensa del filial, su suplente.</p> <p>(Fichajes.net, 24 de abril de 2019)</p>

EJEMPLO 6. Trabajo con el modelo de referencia: ser y estar con las distintas acepciones	
SER Propiedad	ESTAR Estado
<p><i>verde</i><sub>(color)</sub></p> <p>¿POR QUÉ LA MAYORÍA DE LAS PLANTAS SON <b>VERDES</b>?</p> <p>El color característico de las plantas se debe a unos pigmentos llamados clorofila, que son los principales responsables de la fotosíntesis. Esta sustancia de color verde está presente en las hojas y tallos. Además, se encuentra en el interior de los orgánulos celulares llamados cloroplastos.</p> <p>(National Geographic, 11 de mayo de 2013)</p>	<p><i>verde</i><sub>(color)</sub></p> <p>Lo primero comentar que tengo una piscina de 12m × 6m. Todos los años en esta época la vaciamos, la limpiamos con aguafuerte, frotamos bien paredes y suelo, le damos con agua a presión y queda perfecta. Pero este año (no me preguntéis por qué) hemos optado por intentar recuperar el agua estancada. (No tenemos cubierta, así que imaginamos cómo está desde septiembre pasado...). <b>Está muy verde</b>. Tiene algas sobre todo en el suelo que tiene un tamo importante.</p> <p>(Forode piscinas.com, 23 de mayo de 2016)</p>
<p><i>verde</i><sub>(sexual)</sub></p> <p>Disculpen, el chiste <b>es verde</b>, pero es solo un chiste, ¿ok?</p> <p>(Cubanelinea.com, 5 de octubre de 2010)</p>	<p><i>verde</i><sub>(sexual)</sub></p> <p>¡Que si me acuerdo! Cuando fuimos a verle al hospital, <b>estaba más verde</b> que una película X.</p> <p>(Luisa Bodega Estévez, «El algodón me engaña», <i>La maruja liberá</i>, 2005)</p>
	<p><i>verde</i><sub>(no preparado)</sub></p> <p>Considero que <b>estoy muy verde</b> en esto, es la primera vez que lo hago y lo único que puedo decir es que tengo todo el corazón aquí, me gusta hacerlo todo con corazón y estoy feliz de la vida por la oportunidad que me brindó Roberto, su producción y sobre todo Televisa.</p> <p>(El Siglo de Torreón, 19/11/2003)</p>

#### 4. Conclusiones

En este trabajo hemos avanzado una propuesta didáctica para tratar la polisemia de los adjetivos y la distribución de *ser* y *estar* en el aula de ELE/L2. Para ello, a partir de una revisión de la gramática de los dos verbos y sirviéndonos de un modelo didáctico de referencia creado previamente en Silvagni (2013), hemos elaborado unas indicaciones metodológicas para el profesor.

Según observamos, desde un punto de vista teórico —a diferencia de lo que se suele asumir y enseñar en el aula de ELE/L2—, las cópulas *ser* y *estar* no influyen en las variaciones semánticas que determinan la polisemia de los adjetivos, sino que, al contrario, es el adjetivo el que, en virtud de su naturaleza de predicado de individuo (de propiedad) o de estadio (de estado), sigue un patrón de distribución específico con *ser* y *estar*; un patrón que se aplica a cada acepción del adjetivo, como si de piezas léxicas distintas se tratara. Sobre estas bases, hemos elaborado una guía didáctica en la que se detallan unas fases progresivas para la enseñanza de la distribución de los adjetivos

polisémicos con las dos cópulas, así como unos ejemplos de actividades didácticas que responden a las fases propuestas y al modelo didáctico que se toma como referencia.

Si la distribución de *ser* y *estar* con los predicados no verbales constituye uno de los aspectos más complicados —teórica y didácticamente hablando— de la gramática del español, el capítulo de la polisemia representa, sin duda, un tema de enseñanza aún más arduo. Sin embargo, confiamos en que la sistematicidad con la que se distribuyen los adjetivos con las dos cópulas (comentada en la primera parte) y las indicaciones metodológicas aportadas en este trabajo ayuden a los docentes de ELE/L2 a facilitar y mejorar el proceso de enseñanza/aprendizaje de un tema tan fascinante como lo son los usos de *ser* y *estar*.

## 5. Temas para reflexionar

En las páginas precedentes hemos reflexionado sobre muchos aspectos, tanto teóricos como aplicados a la enseñanza, referentes a los verbos *ser* y *estar*. Quizá, de todo lo anterior podamos extraer una reflexión de orden mayor para los futuros profesores y creadores de materiales de ELE/L2 que excede el tema tratado en este capítulo. Dicha reflexión concierne a la relación entre el saber teórico y la aplicación didáctica de la gramática, y es la siguiente: ¿por qué las indicaciones que encontramos en los materiales didácticos a menudo están excesivamente alejadas del saber gramatical? Téngase en cuenta que no nos estamos refiriendo a los efectos de la necesaria simplificación que conlleva trasladar un fenómeno gramatical al aula de ELE/L2, sino —como vimos en el caso de *ser* y *estar*— a asunciones profundamente incorrectas que encontramos en los manuales y que tienen que ver tanto con los avances de la teoría gramatical como con conocimientos ya muy asentados en la descripción gramatical. ¿A qué se debe esta falta de diálogo y retroalimentación entre los dos ámbitos de la teoría gramatical y su aplicación didáctica? Es este, sin duda, uno de los retos más urgentes en la enseñanza de la gramática al que han de enfrentarse los profesores de ELE/L2.

## 6. Bibliografía comentada

BARALO, M. (dir.). (2008). *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, (3). <https://revistas.nebrija.com/revista-linguistica/issue/view/8/numero%203>

En este número de la revista se recogen varios trabajos sobre la adquisición de los verbos *ser* y *estar*. Esta publicación es una excelente referencia para

familiarizarse con diferentes estudios sobre la enseñanza y la adquisición de *ser* y *estar*.

FERNÁNDEZ LEBORANS, M.<sup>a</sup> J. (1999). La predicación: las oraciones copulativas. En I. Bosque y V. Demonte (coords.), *Gramática descriptiva de la lengua española: Vol. 2: Las construcciones sintácticas fundamentales. Relaciones temporales, aspectuales y modales* (pp. 2357-2460). Espasa Calpe.

El estudio de este capítulo de la *Gramática descriptiva de la lengua española* es fundamental para cualquier especialista que pretenda acercarse a los verbos *ser* y *estar*. En el texto se revisan de manera detallada y rigurosa todas las manifestaciones de los dos verbos, así como conceptos básicos sobre predicación («cópula», «atributo», etc.). En el capítulo se recoge también una rica bibliografía, fundamental para un primer acercamiento a este ámbito de la gramática del español.

SILVAGNI, F. (2013). *¿Ser o estar? Un modelo didáctico*. Arco/Libros.

En este libro se propone un modelo didáctico para la enseñanza de los verbos *ser* y *estar*. El libro está estructurado en tres partes: resumen de la gramática de *ser* y *estar*, explicación del modelo didáctico, y ejemplos de actividades. Es un texto ideal para un profesor de español (tanto en formación como experimentado) que necesita una alternativa a la manera habitual de enseñar los verbos *ser* y *estar*. La inclusión de la descripción gramatical de los dos verbos en la primera parte del libro es un valor añadido del libro que ahorra al lector la necesidad de acudir a tratados de gramática.

SILVAGNI, F. (2021). *La gramática de ser y estar*. Arco/Libros.

En este libro se repasan todas las manifestaciones gramaticales de *ser* y *estar*. El libro ofrece al lector un panorama tradicional y actualizado del estudio de los dos verbos. Es una obra muy útil para cualquier estudiante, profesor o investigador que necesite tener una visión global clara y actualizada de la gramática de *ser* y *estar*.

---

## Referencias bibliográficas

ARCHE, M.<sup>a</sup> J. (2006). *Individuals in Time: Tense, Aspect and the Individual/Stage Distinction*. John Benjamins.

ARCHE, M.<sup>a</sup> J. (2011). Las oraciones copulativas agentivas. En M.<sup>a</sup> V. Escandell-Vidal, M. Leonetti y C. Sánchez López (coords.), *60 problemas de gramática* (pp. 99-105). Akal.

ARCHE, M.<sup>a</sup> J. (2012). On the Aspectuality of the Individual-Level/Stage-Level Dichotomy. *Borealis, An International Journal of Hispanic Linguistics*, 1(2), 109-131. <https://doi.org/10.7557/1.1.2.2385>

BOSQUE, I. Y GUTIÉRREZ-REXACH, J. (2009). *Fundamentos de sintaxis formal*. Akal.

CARLSON, G. N. (1980). *Reference to Kinds in English*. Garland Publishing [original de 1977].

ESCANDELL-VIDAL, M.<sup>a</sup> V. (2018). Ser y estar con adjetivos. Afinidad y desajustes de rasgos. *Revista Española de Lingüística*, 48, 57-114. <http://revista.sel.edu.es/index.php/revista/article/view/1996>

ESCANDELL-VIDAL, M.<sup>a</sup> V. Y LEONETTI, M. (2002). Coercion and the Stage/Individual Distinction. En J. Gutiérrez-Rexach (ed.), *From Words to Discourse* (pp. 159-179). Elsevier.

FÁBREGAS, A. (2012). A Guide to IL and SL in Spanish: Properties, Problems and Proposals. *Borealis, An International Journal of Hispanic Linguistics*, 1(2), 1-71. <https://doi.org/10.7557/1.1.2.2296>

FERNÁNDEZ LEBORANS, M.<sup>a</sup> J. (1999). La predicación: las oraciones copulativas. En I. Bosque y V. Demonte (coords.), *Gramática descriptiva de la lengua española: Vol. 2: Las construcciones sintácticas fundamentales. Relaciones temporales, aspectuales y modales* (pp. 2357-2460). Espasa Calpe.

FERNÁNDEZ LEBORANS, M.<sup>a</sup> J. Y SÁNCHEZ LÓPEZ, C. (2015). Sentences as Predicates: The Spanish Construction <ser muy de + infinitive>. En I. Pérez-Jiménez, M. Leonetti y S. Gumiel-Molina (eds.), *New Perspectives on the Study of Ser and Estar* (pp. 85-118). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/iHLL.5.04fer>

GARCÍA FERNÁNDEZ, L. Y GÓMEZ VÁZQUEZ, D. (2015). More than a Copula: Complex Predicates with Estar and the Clitic Se. En I. Pérez-Jiménez, M. Leonetti y S. Gumiel-Molina (eds.), *New Perspectives on the Study of Ser and Estar* (pp. 23-50). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/iHLL.5.02gar>

GUMIEL-MOLINA, S., MORENO-QUIBÉN, N. Y PÉREZ-JIMÉNEZ, I. (2015). Comparison Classes and the Relative/Absolute Distinction: A Degree-Based

Compositional Account of the Ser/Estar Alternation in Spanish. *Natural Language and Linguistic Theory*, 33(3), 955-1001. <https://doi.org/10.1007/s11049-015-9284-x>

LEONETTI, M. (1994). Ser y estar: estado de la cuestión. *Pliegos de la Ínsula Barataria, Revista de Creación Literaria y de Filología*, (1), 182-205. <http://hdl.handle.net/10017/6986>

LEONETTI, M. (2015). On Word Order in Spanish Copular Sentences. En I. Pérez-Jiménez, M. Leonetti y S. Gumiel-Molina (eds.), *New Perspectives on the Study of Ser and Estar* (pp. 203-236). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/iHLL.5.08leo>

LEONETTI, M. Y ESCRIBANO, G. (2018). El papel del aspecto gramatical en las construcciones con estar y adjetivos de propiedades. *Revista Española de Lingüística*, 48, 115-151. <http://revista.sel.edu.es/index.php/revista/article/view/1997>

MIGUEL, E. DE. (1999). El aspecto léxico. En I. Bosque y V. Demonte (coords.), *Gramática descriptiva de la lengua española: Vol. 2: Las construcciones sintácticas fundamentales. Relaciones temporales, aspectuales y modales* (pp. 2977-3061). Espasa Calpe.

MILSARK, G. L. (1974). *Existential Sentences in English*. The MIT Press.

MORIMOTO, Y. (1999). *El aspecto léxico: delimitación*. Arco/Libros.

RAE Y ASALE. (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Espasa.

REGUEIRO RODRÍGUEZ, M.<sup>a</sup> L. (2008). Algunas reflexiones sobre ser y estar copulativos en la gramática española. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, (3), 56-75. <https://doi.org/10.26378/rnlael0393>

SILVAGNI, F. (2013). *¿Ser o estar? Un modelo didáctico*. Arco/Libros.

SILVAGNI, F. (2015). Ser-I, estar-S. *Lingue e Linguaggio*, 14(2), 215-232. <https://www.rivisteweb.it/doi/10.1418/81749>

SILVAGNI, F. (2017a). *Entre estados y eventos. Un estudio del aspecto interno del español* (Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona). <https://hdl.handle.net/10803/405516>

SILVAGNI, F. (2017b). Interfaz léxico-sintaxis y discurso en la alternancia copular del español: notas sobre el caso de estar y atributo sustantivo. *MarcoELE, Revista de Didáctica español lengua extranjera*, (24), 123-144 [monográfico *Sistema, codificación e interpretación*, I. Arroyo, S. Musto y V. Ripa (eds.)]. <https://marcoele.com/descargas/24/08.sistema-codificacion-interpretacion-silvagni.pdf>

SILVAGNI, F. (2018). Sobre la distinción individuo/estado y su relación con ser y estar. *Revista Española de Lingüística*, 48, 15-56. <http://revista.sel.edu.es/index.php/revista/article/view/1995>

SILVAGNI, F. (2021). *La gramática de ser y estar*. Arco/Libros.