

Tesis 1991

METODOLOGIA DE LA ENSEÑANZA DE LOS VERBOS

COPULATIVOS ESPAÑOLES PARA EXTRANJEROS

VERB

J. M. Peyró García

José Miguel Peyró García

Tesis de Licenciatura

Sevilla, 1986.

"En la apertura de la doble tumba,
de esa otra tumba con tu ser y de ésta
de caoba con tu estar..."

César Vallejo.

PRÓLOGO.-

El objeto de este trabajo es presentar los contenidos lingüísticos y los enfoques pedagógicos necesarios para abordar el tema de los verbos copulativos españoles en un curso para extranjeros. Está dirigido, pues, a los profesores de idiomas fundamentalmente, pero también a todos los especialistas interesados en describir nuestra lengua con otros fines educativos.

Sus fuentes proceden de dos planos: el teórico, integrado por la utilización crítica y sistemática de la bibliografía existente sobre la materia, y el práctico, constituido por la experiencia personal del autor en la enseñanza del español para extranjeros con estudiantes de lenguas maternas germánicas (inglés, noruego, alemán) y francesa primordialmente, tanto en Sevilla y en Oviedo como en la actualidad en Oslo.

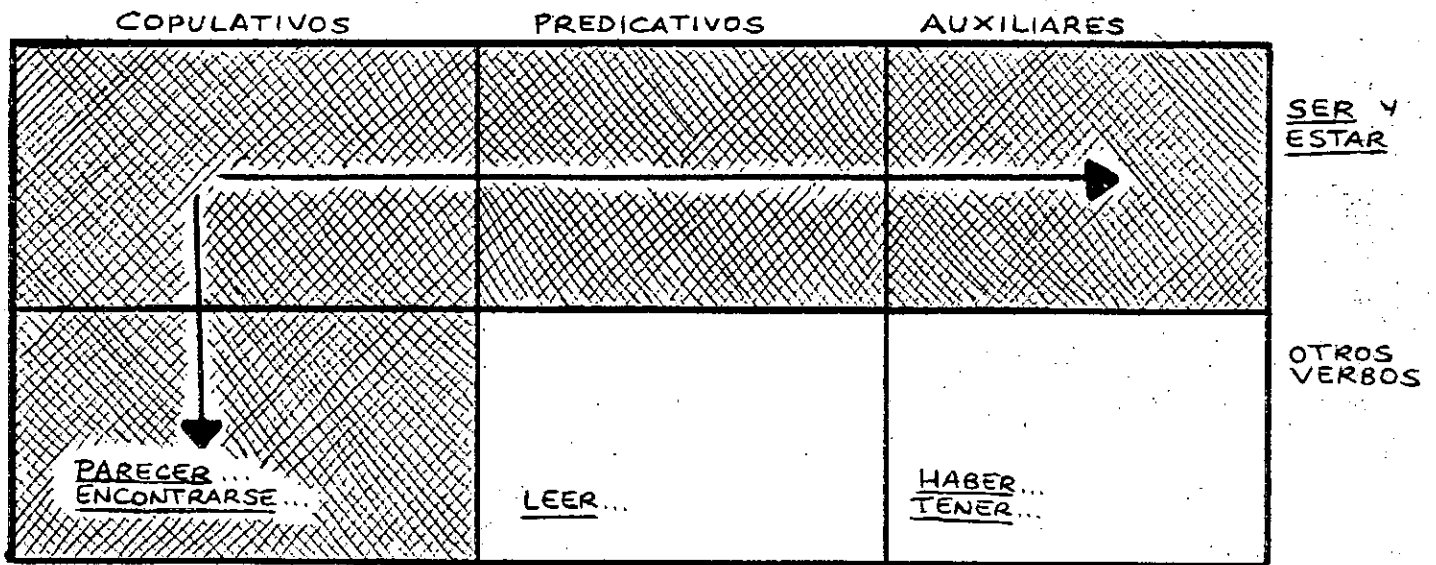
El trabajo se halla dividido en tres partes. En la primera, a modo de introducción, se analizan los problemas de metodología pedagógica, en la segunda se sistematizan los contenidos que han de transmitirse y en la tercera -de índole más práctica- se presentan algunas tablas de ejercicios utilizables en clase.

Ocuparse de los verbos copulativos supone hacer una escisión en el sistema de la lengua, en el que todos los elementos se definen oponiéndose en una relación estructural de globalidad. Por ello

este trabajo amplía el estudio de los verbos ser y estar tanto al campo de sus funciones predicativas y auxiliares, como al terreno de otras formas verbales que comparten en rasgos generales con ellos la función atributiva.

Podemos representar gráficamente nuestro enfoque con un eje de abscisas que recoja, por un lado, las relaciones formales de ser y estar copulativos con ser y estar predicativos y auxiliares y, por otro, las relaciones funcionales y semánticas con otros verbos que operan en la esfera atributiva.

Los compartimentos sombreados son los que se consideran objeto de estas páginas.



1. PROBLEMAS METODOLÓGICOS.-

"El aprendizaje de una segunda lengua puede definirse como la adquisición de la capacidad de utilizar su estructura con hablantes nativos a través de un vocabulario general y, en condiciones comunicativas normales, a una velocidad conversacional."

Robert Lado. Language teaching: a scientific approach. p. 38.

1.1. Sobre la metodología en la enseñanza de las lenguas.-

1.1.1. Un panorama heterogéneo.-

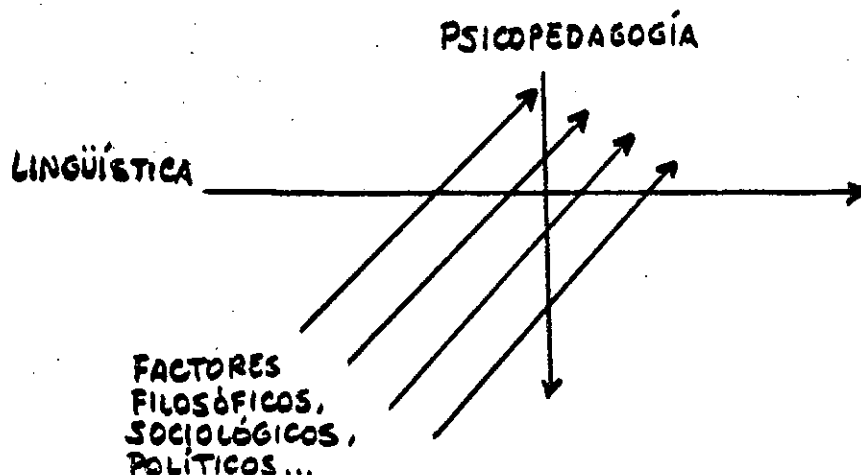
La formulación de un modelo como el que nos ocupa es, ante todo, una cuestión de opción metodológica. El campo de la enseñanza de idiomas ha generado, al menos desde los tiempos de Comenio (siglo XVII), un gran número de enfoques pedagógicos, contradictorios entre sí en la mayoría de las ocasiones y condicionados por el enfoque lingüístico, las ciencias auxiliares utilizadas y las premisas filosóficas predominantes en el ámbito en que se formularon.

Es excesivamente simplista adentrarse en este abigarrado panorama metodológico considerando que su diversidad y heterogeneidad responden exclusivamente a razones "históricas", dividiendo por tanto entre "antiguos" y "nuevos" los diferentes enfoques, como si toda la investigación sobre el tema no hubiese sido sino un continuum articulado y lineal hasta el actual estado de cosas (compuesto por las "nuevas aportaciones" de vanguardia, tal vez las de Wilkins o incluso las de Lozanov). Por más que en la actualidad puedan encontrarse algunos manuales de talante unificador para la enseñanza de idiomas -manuales que intentan presentar un corpus coherente, eminentemente práctico, a caballo de varias teorías, pero que resultan, más que "integradores" en el verdadero sentido del término, eclécticos- las diferentes opciones metodológicas existentes no pueden honestamente ordenarse como si fueran peldaños a lo largo de una única escalera ascendente.

Si bien en este campo, como en tantos otros, el enfrentamiento entre dos posiciones antagónicas se ha saldado en ocasiones con un avance de síntesis, dialéctico (así podríamos buscar en última instancia la génesis de las gramáticas "contrastivas", a partir de la

polémica entre el método directo y las tendencias de "gramática y traducción" tradicionales) en la mayoría de ellas ha terminado en vías muertas (pero no por ello extintas).

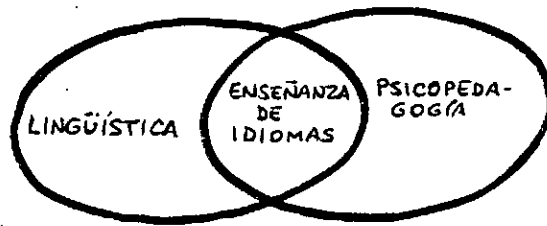
La realidad es más compleja. Dos ejes centrales configuran el plano sobre el que hay que situar el panorama de las teorías sobre la pedagogía de las lenguas. Además, la ubicación relativa de cada escuela sobre este hipotético cuadrante dependerá de otros factores secundarios mutables. Los ejes fundamentales son la lingüística y la psicopedagogía. Los secundarios son de naturaleza filosófica, sociológica o política.



1.1.2. Lingüística y psicopedagogía.-

La enseñanza de idiomas se encuentra en la confluencia de dos terrenos, el estrictamente lingüístico y el psicopedagógico. Dicho de otro modo, la "enseñanza de las lenguas" ha tenido que investigar qué es propiamente la "enseñanza" (como mecanismo de aprendizaje humano) y qué son las "lenguas" (como realidades sociales ge-

nerales y como realidades específicas a describir en el caso de las lenguas que queremos transmitir).



Esta conjunción lingüística/psicopedagogía plantea serias dificultades a la hora de pasar a la práctica de construir un modelo de enseñanza de idiomas.

Con demasiada frecuencia se ha asistido a la edición de cursos de idiomas elaborados por lingüistas desconocedores en lo fundamental de la psicología pedagógica, con lo que los problemas metodológicos se han pretendido reducir a problemas de "presentación de la materia", resueltos con más ingenio que ciencia, a cuestiones de "amenidad" o "claridad" en las lecciones, para las que la estilística -que no la pedagogía- parecía ser la solución. El Curso breve de español para extranjeros de F. de B. Moll puede constituir un buen ejemplo de este tipo de textos (véase bibliografía final).

Por otro lado, la moderna aparición de cursos de lenguas confeccionados por pedagogos más relacionados con la teoría general de la información que con la lingüística ha provocado errores del signo contrario. La búsqueda de unidades psicológicas de comprensión ha primado, a veces peligrosamente, sobre la conservación de las propias unidades lingüísticas. Nos encontramos aquí no con errores metodológicos, sino con errores lingüísticos, provocados por el deseo de adecuar el modelo "irregular" de la lengua al modelo "regular" de la lógica. Es frecuente que en la génesis de estos errores se encuentre la incomprensión de la dicotomía sistema/uso. Un

ejemplo característico de esto es la tendencia a la presentación en niveles elementales de la enseñanza del español de la forma de futuro de subjuntivo (cantare), para cubrir el "vacío" lógico del sistema de los tiempos de subjuntivo realmente utilizado por los hispanohablantes de hoy. Así sucede en el texto en lengua sueca de Virgilio Bejarano y Rolf Jörnving Spansk grammatik, ampliamente utilizado por los estudiantes de español del área escandinava.

Como ha señalado acertadamente Ducrot, estos errores parten de la falsa creencia en una estructura lógica del lenguaje, que existiría paralelamente a la realidad de su función lógica (1).

En definitiva, "el problema reside en que no parece haber bastante coordinación entre los lingüistas y los que preparan los textos para las clases" (2).

En lo que toca a los lingüistas, el tema de fondo está en el generalizado desconocimiento del campo de la psicología pedagógica. O se tiende a considerar que el saber lingüístico es suficiente en sí mismo para la creación/aplicación de un modelo de enseñanza de idiomas, o se recurre a la psicología y a la pedagogía como temas marginales, auxiliares, con espíritu de consultador de manual, no teniendo así instrumentos para una lectura crítica y consiguientemente útil de las ricas polémicas que se desarrollan en el seno de estas disciplinas (3).

Lo que subyace a esta incomunicación entre lingüistas y psicopedagogos, en definitiva, es el viejo problema de la escisión formal del primitivo saber humanista (en el sentido renacentista del término) en los compartimentos académicos estancos de "las ciencias" y "las letras"(4). El psicólogo es un especialista de vocación "científica" que no parece estar obligado a conocer gran cosa de la lingüística, tema por excelencia "filológico", literario. Al lingüista, por el contrario, se le cataloga como "hombre de le-

tras", ajeno por tanto -según esta lógica- a las herramientas que la psicología comparte con las ciencias exactas. Afortunadamente las cosas están ya cambiando.

Un conocimiento equiparado y aceptable de las dos materias, la lingüística y la psicología pedagógica, es lo que nos permitirá adentrarnos con buen criterio en el denso panorama de las metodologías para la enseñanza de idiomas.

Acabamos de decir que una teoría sobre este tema puede definirse en relación a los dos ejes señalados. Esto supone que diferentes enfoques lingüísticos llevan necesariamente a diferentes métodos de aprendizaje de lenguas. La opción por la lingüística estructural, la lingüística generativa y transformacional o la lingüística "sistémica" (es decir, aquella corriente surgida en torno a la llamada Escuela de Londres, a partir de los trabajos de Firth y Halliday) ha condicionado de hecho los modelos construidos hasta la fecha. Desde este ángulo lo que está siendo discutido es la propia lengua, el objeto de la enseñanza.

Correlativamente, diferentes perspectivas sobre el mecanismo del aprendizaje humano (el objeto de la psicopedagogía), en concreto, y sobre los procesos mentales de comprensión simbólica y comunicación, en general, llevan también a diferentes puntos de partida metodológicos. La elección psicoanalítica, conductista, de la Gestalt o de la psicología dinámica ha sido en este terreno la condicionante de muchos cursos de idiomas.

Las posibilidades de combinación entre escuelas lingüísticas y psicológicas no son, de todos modos, libres. Ambos grupos de escuelas comparten entre sí unas mismas claves primordiales: las diferentes grandes corrientes de la filosofía de la ciencia. Así el método nocional-funcional de Wilkins (véase 1.2.5.) parte de un enfoque lingüístico inspirado en la gramática "sistémica" y de una

perspectiva psicológica gestaltista, resultando que ambas se encuentran conectadas por la llamada teoría general de sistemas (la psicología de la Gestalt a través de la psicología dinámica y sistémica) (5).

Del mismo modo, un modelo de enseñanza de idiomas que parte de una comprensión del fenómeno de la lengua acorde con los postulados generativos no puede coherentemente armonizar con una metodología conductista. Chomsky y Skinner -como quedó patente en una famosapolémica que comentamos en 1.2.4.- pertenecen a universos teóricos contradictorios entre sí.

1.1.3. Otros ejes secundarios.-

La opción ante los dos ejes centrales, la lingüística y la psicopedagogía, configura las coordenadas generales de un modelo de enseñanza de idiomas, pero no basta para situarlo completamente. Hay otros factores determinantes secundarios: los que pertenecen al campo conceptual apriorístico del autor, de índole filosófica, sociológica o política.

Enseñar un idioma, teniendo en cuenta las relaciones primordiales existentes entre lenguas y culturas ("en la vida de las sociedades no hay factor tan importante como el lenguaje", decía Saussure (6)), supone fundamentalmente introducir al alumno en un nuevo universo conceptual. Recientemente esto ha sido subrayado por Léon Jakobovits con su método de "ingeniería transaccional" (citado en 1.2.6.). La moderna semántica lingüística ha demostrado sobradamente el error de la definición tradicional de la lengua como "nomenclatura" (por utilizar una terminología ya empleada por Saussure). Como escribe Martinet:

"Según una concepción muy ingenua, pero bastante extendida, una lengua sería un repertorio de palabras, de producciones vocales o gráficas, en el que cada término correspondería a una cosa. Para un determinado animal, como el caballo, el repertorio particular conocido con el nombre de lengua francesa haría corresponder una producción vocálica determinada, que la ortografía representaría con la forma cheval, el inglés diría horse y el alemán Pferd; aprender una segunda lengua consistiría simplemente en retener una nueva nomenclatura paralela a la antigua en todos sus aspectos." (7)

Por el contrario, como dejó establecido Hjelmslev:

"Cada lengua establece sus propios límites dentro de la "masa de pensamiento" amorfa, destaca diversos factores de la misma en diversas ordenaciones, coloca el centro de gravedad en lugares diferentes y les concede diferente grado de énfasis. Es como un mismo puñado de arena con el que se formasen dibujos diferentes, o como las nubes del cielo que de un instante a otro cambian de forma a los ojos de Hamlet. Igual que la misma arena puede colocarse en moldes diferentes y la misma nube adoptar cada vez una forma nueva, así también el mismo sentido se conforma o estructura de modo diferente en diferentes lenguas." (8)

La estructura interna de una lengua tiene conexiones fundamentales con los parámetros conceptuales sobre la realidad, con la Weltanschauung de la comunidad que la utiliza. Cada lengua "ordena" el mundo de forma específica. Emilio Lledó lo ha explicado muy gráficamente:

"Cada individuo se encuentra inmerso, desde su nacimiento, en esa organización del mundo [la lengua] , a la que va a ir integrándose al mismo ritmo con el que su bios alcanza la plenitud de su desarrollo. De la misma manera que los ojos van acomodándose a la luz, el cerebro humano, en un proceso más lento, se conforma al sistema lingüístico, que percibe y racionaliza a medida que hace consciente su situación o instalación en la naturaleza y en el mundo." (9)

Ante este panorama, debemos considerar como elementos condicionadores las distintas posiciones del autor de un modelo para la enseñanza de idiomas sobre las relaciones entre lengua y cultura, so-

bre las diferencias y afinidades entre culturas cuyas lenguas están próximas genealógicamente, sobre los hechos de centralismo político, de "prescriptivismo" frente a "descriptivismo" (10), etc.

Pongamos algunos ejemplos. No es lo mismo un curso de español que se limita a describir la llamada norma fonética de Valladolid, que otro que presenta también la de Sevilla. Hay métodos que condenan al silencio las expresiones "coloquiales", mientras dan especial protagonismo a las "cultas" o "literarias". Algo similar sucede con el léxico tabú y el eufemístico. Por otro lado algunos autores pueden diseñar un curso más "americanista" -prestando especial atención a los aspectos específicos de nuestra lengua en ese continente- y otros, por el contrario, uno más centrado en el estado del idioma en el ámbito peninsular (este mismo aspecto es mucho más notable en los métodos de inglés respecto a Estados Unidos y Gran Bretaña). Así también hay que tener en cuenta en ocasiones el mayor o menor respeto del enseñante por la labor prescriptiva de estamentos u obras de autoridad, como la producción normativa de la Real Academia.

Estos criterios sociológicos (el origen o la situación del autor dentro de una comunidad lingüística), filosóficos (la selección de niveles, la preferencia por campos léxicos determinados, las valoraciones generales culturales y antropológicas de la comunidad que habla la segunda lengua) y políticas (opiniones y creencias sobre la norma lingüística en relación a los fenómenos de centralismo político, sobre la necesidad o no del reconocimiento de formas dialectales extendidas, etc.) pueden estudiarse en dos ejemplos concretos del nivel del léxico.

El primero aparece en la obra de Vidal Lamíquiz Sistema lingüístico y texto literario. Se refiere a la neutralización oficial, a partir de la Guerra Civil, de la oposición patrón/obrero en espa-

ñol y su sustitución por productor. Con la restauración de la democracia parlamentaria en nuestro país, esta oposición fue de nuevo permitida, aunque suavizada en su carácter polémico mediante su simultaneamiento con el par la patronal/la sindical (11). No hace falta señalar los efectos de este proceder normativo, de raíz política, en los cursos de idiomas tutelados por el Estado durante el anterior régimen.

El segundo lo hemos tomado de un terreno más directamente relacionado con la pedagogía de las lenguas, aunque no directamente con nuestro idioma. En el Manual para el estudio de la lengua rusa de Jorge Tzebrikov, a quien podríamos definir como un ruso "blanco", asistimos a un llamativo contraste entre la profusión de un léxico del tipo de imperator ("emperador"), Rossijskoi Imperii ("Imperio ruso"), malaros ("pequeño ruso"), Voznesenie ("Pentecostés"), Blagovetchenie ("la Anunciación"), Svjataja Rus ("la Santa Rusia") o gospodin ("señor") y la ausencia de otros términos, indudablemente más útiles para el estudiante de ruso de hoy, como ukrainets ("ucraniano", que es el término que Tzebrikov ha reemplazado por "pequeño ruso", conforme a las tesis panrusas del zarismo), tovarish ("compañero, camarada", título que reemplazó a "señor" desde 1917) o incluso Sovietskij Soyuz ("Unión Soviética"). Las razones políticas que subyacen a todo esto son evidentes (12).

1.2. Clasificación de los métodos existentes.-

Dos cuestiones previas deben ser tenidas en cuenta a la hora de intentar realizar una clasificación de los diferentes métodos para la enseñanza de idiomas: la inexistencia de una nomenclatura unificada y la diversidad de enfoques al respecto.

Efectivamente, el primer problema con que tropieza la persona interesada en la pedagogía de las lenguas es el hecho de que prácticamente cada autor bautiza de diferente forma las teorías existentes. Lo que en ciertos ensayos puede aparecer como "método audio-oral" se denomina en otros "método de St. Cloud" -por referencia al lugar que sirve de sede al Centre de Recherche et d'Etude pour la Difussion du Français (CREDIF), uno de los primeros organismos que introdujo la cinta magnética y el cinematógrafo en las clases de idiomas (Voix et Images de France, 1962)- ó también "método del ASTP" -haciendo referencia así al modelo diseñado por el Army Specialized Training Program norteamericano en 1941 para la enseñanza del alemán, el japonés, el italiano y otras lenguas a cierto número de militares aliados que participaban en la guerra en los frentes europeo y del Pacífico- .

Por otro lado, las diferentes opciones metodológicas elegidas por los propios autores provocan a menudo la creación de clasificaciones muy sesgadas, dirigidas fundamentalmente a señalar la importancia de "sus" escuelas respectivas sobre las demás.

Seguidamente esbozamos las principales características de los métodos de idiomas más extendidos.

1.2.1. Los métodos tradicionales.-

Llamados también de "gramática y traducción". El autor más representativo puede ser Ollendorf y su versión más popularizada, incluso en nuestros días, es la colección de gramáticas dirigidas por Gaspey, Otto y Sauer (editadas en España por Herder). Su formulación se expuso ya en la famosa polémica entre Brookes y Webbe en la Inglaterra del siglo XVII. Aquilino Sánchez Pérez (13) los defi-

ne sintéticamente con los siguientes rasgos:

"1.- Visión normativa y prescriptiva del lenguaje, como base sobre la que se asientan los contenidos que se enseñan.

2.- Predominio de un modelo de lenguaje derivado del legado escrito de autores "consagrados". Éstos se constituyen en maestros y en norma. Los hablantes se fundamentan en última instancia o en caso de duda en el argumentum auctoritatis.

3.- Convencimiento y creencia (conscientemente o no) en el hecho de que los procesos lingüísticos son procesos fundamentalmente lógicos, adquiridos por deducción. En consecuencia, se hace necesario aprender primero las reglas gramaticales como mecanismos indispensables que configuran la producción lingüística. La aplicación de las reglas permitirá la formación de frases y oraciones bien hechas, utilizando léxico variado en combinaciones distintas.

4.- El concepto de lengua oral y/o coloquial es sinónimo de "vulgar", de bajo nivel o calidad. No solamente no se toma como modelo sino que incluso se debe evitar en el uso y rechazar como incorrecto.

5.- La memorización de reglas gramaticales por un lado y de largas listas de vocabulario por otro, son los objetivos prioritarios en una lección del método tradicional.

6.- La técnica de la traducción directa e inversa es la más ampliamente utilizada en clase.

7.- El vocabulario utilizado es el que mejor sirva a la aplicación de las reglas gramaticales, no necesariamente el que más se use en la comunicación interpersonal."

1.2.2. El método directo.-

Llamado también "reformado". Se trata más de una orientación para la pedagogía de las lenguas centrada en la crítica radical de los enfoques tradicionales que una metodología de enseñanza propiamente dicha. Por esto podemos considerarlo el armazón orientativo sobre el que se han formado la alternativa estructuralista, la situacional y también la nocional-funcional.

El método directo afirma que con la estrategia pedagógica tradicional un estudiante aprende cómo se habla correctamente una lengua extranjera, no a hablarla. Tomando el esquema de Sánchez Pérez, las aportaciones del método directo en relación con el anterior pueden ser resumidas por nosotros del siguiente modo:

1.- Visión descriptiva de la lengua. Búsqueda de la relación directa, denotativa, del contenido y la expresión en la lengua extranjera, a diferencia del método tradicional, que implicaba un proceso connotativo o doble paso a través de la lengua materna. Es lo que se conoce vulgarmente con la expresión "llegar a pensar en el nuevo idioma".

Conviene señalar aquí, con Marcos Marín, que:

"Está lejos de ser claro que el alumno no pase por su lengua materna en las fases de categorización y aprehensión del mundo externo." (14)

2.- Importancia central del lenguaje hablado frente al escrito. La "autoridad" está en los usos reales de la comunidad nativa de la segunda lengua.

3.- Los procesos lingüísticos se adquieren por inducción. Las reglas gramaticales son algo a "descubrir" por los alumnos. El estudiante es un principio activo desde el primer momento en el proceso de aprendizaje. De Sauzé llegaba a aplicar esta norma hasta en el campo de la corrección y la evaluación.

4.- El lenguaje oral es el fundamental.

5.- Las lecciones del método directo se basan en la presentación de estructuras frecuentes en la comunicación interpersonal que van progresivamente ampliándose y complicándose.

6.- La traducción no es utilizada ni aconsejable a priori, sólo se presentará en casos especiales surgidos de dificultades de comprensión muy concretas. La lengua materna está prohibida en clase.

7.- El vocabulario que se presenta ha de ser el que mejor se ajuste a las necesidades prácticas de comunicación del estudiante.

1.2.3. Los métodos estructuralistas, audio-orales y audiovisuales.-

También llamados en ocasiones "método de St. Cloud o del CREDIF", "método SGAV", "Mim-mem", "método del ASTP" o "métodos estructuro-globales" en general. Parten de la orientación del método directo y de la aplicación de la lingüística estructuralista al campo de la enseñanza de idiomas, de la psicología del aprendizaje postulada por Skinner y, en su práctica concreta, de los avances de las técnicas audiovisuales y fonográficas (iniciadas en este terreno por el ASTP y el CREDIF ya citados). El laboratorio de idiomas es, en este último terreno, su mayor -y más controvertida- aportación.

Recogen del conductismo la utilización de técnicas de "refuerzo" para la interiorización por el estudiante de las estructuras de la lengua, mediante ejercicios de Mim-mem (imitación -mimicry-/memorización) y del tipo drill (ejercicios repetitivos).

Robert Lado, junto con Fries quizás la figura más representativa de este método, ha presentado en su obra Language teaching lo que denomina "principios de la enseñanza de idiomas", señalando entre ellos las siguientes características de su enfoque:

- Lenguaje hablado antes que escrito.
- Utilización de oraciones básicas.
- Practicar la lengua, no traducirla.
- Estudio específico de problemas específicos (surgidos de las diferencias estructurales entre la primera y la segunda lengua), dando en cada caso el énfasis que realmente corresponda a la profundidad del problema.
- Presentar las estructuras de la lengua de una forma gradual.
- Utilizar auténticos standards de la lengua.
- La práctica como tarea central.
- Modelar las respuestas.

- Reforzamiento inmediato.
- Interesar a los estudiantes en la cultura correspondiente a la segunda lengua. (15)

Sobre el estudio de las diferencias estructurales entre ambas lenguas hay que decir que ha sido precisamente Lado uno de los autores que ha impulsado la teoría de los "análisis contrastivos", que parte de la idea de que las dificultades de un estudiante ante la segunda lengua pueden preverse a partir del estudio de la estructura de esa lengua en relación a la lengua materna.

"El estudiante que se pone en contacto con una lengua extranjera -escribe Lado en otra de sus obras, Linguistics across cultures- encontrará algunos rasgos de ella sumamente fáciles y otros extremadamente difíciles. Serán sencillos para él los elementos que sean similares a los de su lengua materna, y difíciles aquellos que sean diferentes. El profesor que haya hecho una comparación entre la lengua extranjera y la materna del estudiante conocerá mejor cuáles son los problemas reales que surgirán en el proceso de aprendizaje y estará en excelentes condiciones para poder atajarlos. Adquirirá así una visión clara de los problemas lingüísticos que están de fondo en el proceso y que no pueden ser solucionados de otra forma." (16)

Las técnicas audiovisuales son, como tales, independientes de la metodología estructuralista, pero se han desarrollado en programas concebidos bajo esta orientación. Por técnicas audiovisuales ha de entenderse desde la imagen gráfica o el franelograma (colección de figuras de tela adhesivas sobre una pizarra) hasta el vídeo, pasando por el magnetófono, la cabina del laboratorio de idiomas, los programas de televisión o radio, el proyector de diapositivas y el de transparencias y el cine. Pretenden introducir en el ámbito artificial de la clase, hasta donde es posible, el universo real sobre el que se habla.

Helene Gantier divide, con Dieuzeide, las técnicas audiovisuales en "ligeras" (los discos, el magnetófono, las diapositivas...) y

"pesadas" (radio y televisión), atribuyendo a cada categoría objetivos diferentes:

"Lo audiovisual ligero puede desempeñar un doble papel: siendo una técnica utilizable con fines prácticos, puede servir también de apoyo a la transmisión de un mensaje lingüístico, mientras que lo audiovisual pesado apunta especialmente a conducir una cierta información [sobre el universo cultural de la segunda lengua]." (17)

La conjunción del enfoque estructuralista de la enseñanza de idiomas con las técnicas audiovisuales supone de algún modo el encuentro de una orientación surgida en América (el antecedente de los métodos estructuralistas se encuentra en el Usage movement estadounidense de los años treinta) con una investigación técnica desarrollada inicialmente en Europa (la experiencia del CREDIF ya citada en la introducción a 1.2).

1.2.4. La lingüística generativa y transformacional y la enseñanza de idiomas.-

La escuela de Chomsky no ha dado paso a un método específico para la pedagogía de las lenguas, aunque sí se ha ocupado del problema.

Dos textos de Chomsky nos sirven para un acercamiento a sus planteamientos en este campo: el primero es el artículo de 1959 para Language (18) sobre el libro de Skinner Verbal behaviour, el segundo su ponencia de 1965 para la Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages.

Critica en el primero las concepciones sobre el aprendizaje humano defendidas por la escuela conductista (condicionamiento operante basado en el estímulo y la respuesta), contraponiendo a

ellas su opinión de que el individuo que se inicia en una lengua tiene la capacidad de construir hipótesis gramaticales.

B.R. Hergenhahn ha resumido del siguiente modo el argumento central del artículo de Chomsky:

"Chomsky afirma que una lengua es demasiado compleja para ser aprendida por un niño. Las construcciones verbales que puede realizar alguien de tres años deben ser explicadas por otros procesos distintos del aprendizaje. De hecho Miller ("Some preliminaries to psycholinguistics". American Psychologist no. 20. 1956. pp. 15-20) señala que hay 10^{20} posibles frases con 20 palabras en inglés, cuyo aprendizaje total supondría una inversión de tiempo equivalente a 1000 veces la edad estimada de la Tierra. Obviamente, dice Chomsky, el condicionamiento operante no explica la complejidad de nuestras capacidades lingüísticas. Su explicación del desarrollo del lenguaje es que nuestro cerebro está estructurado para producirlo." (19)

La polémica con el conductismo supone el alejamiento definitivo de Chomsky de los métodos utilizados por la pedagogía lingüística de raíz estructuralista. En su intervención en la Conferencia del Noroeste, el mismo autor manifestó públicamente sus reticencias a la posibilidad de elaboración de una metodología de la enseñanza de idiomas a partir de la lingüística generativa y transformacional, a pesar de lo cual algunos autores como Thomas, Kintgen y O'Neil lo han intentado.

Las aportaciones prácticas más importantes de las intervenciones de Chomsky son: la necesidad de que los cursos de idiomas potencien marcos creativos en que puedan desarrollarse las capacidades del estudiante, el papel de los errores como elementos positivos en el proceso de aprendizaje, la preconización de una vuelta al enfoque deductivo -frente al inductivo de la corriente directa-estructuralista- y la introducción del problema de los universales lingüísticos en los debates teóricos sobre el estudio de idiomas.

Quizás las secuelas más notables en nuestro terreno de las tesis de Chomsky hayan sido las técnicas de "análisis de errores" y

los conceptos de "fossilización" e "interlenguaje" de Selinker.

1.2.5. El método situacional y el nocional-funcional.-

Analizando el panorama de las teorías para la enseñanza de lenguas, D.A. Wilkins, formulador del método nocional-funcional, lo divide en tres grandes corrientes: la tradicional, la situacional y la suya propia.

El método situacional es definido por él como aquel que "recrea las situaciones en las que los hablantes nativos utilizan su lengua", mientras que el nocional-funcional contrastaría con el resto a causa de que además "toma como punto de partida la finalidad comunicativa".

Como se ha apuntado antes, el método nocional es una corriente que hunde sus raíces en la llamada Escuela de Londres de Firth y Halliday. Hace suya, y está en la base de su enfoque, la máxima de Firth de que el significado es "una función dentro de un contexto".

Angel Luis Pujante describe del siguiente modo la orientación para el aprendizaje de idiomas surgida de la Escuela de Londres:

"El lenguaje es concebido según la realización de determinadas "funciones" (disculparse, saludar, expresar sorpresa, etc.) con relación -expresa o tácita- a "naciones" generales (distancia, temperatura, frecuencia, posesión, etc.). A su vez las funciones y las naciones son objeto de varias divisiones y subdivisiones cuyo conjunto constituye un código capaz de analizar comunicativamente cualquier declaración (...). Aquí no se programa la enseñanza del idioma ordenando las estructuras lingüísticas según su grado de complejidad o supuesta dificultad, sino disponiendo las "funciones" según criterios de urgencia y necesidad." (20)

Sobre este marco es donde surgirán los "programas nacionales" de Wilkins -Linguistics in language teaching (1972), Second-lan-

guage learning and teaching (1974), Notional syllabuses (1976)- como un paso más allá hacia la superación de cierto "eclecticismo" situacionalista, concretado en el objetivo comunicativo del aprendizaje y en la resolución mediante las notas de "gramática funcional" del problema de la exposición de reglas estructurales.

Él mismo ha sintetizado en Notional syllabuses las características de su método:

"La ventaja del programa nocional radica en que tiene en cuenta los actos comunicativos de la lengua desde el comienzo, sin perder de vista por otro lado los factores gramaticales y situacionales. Es potencialmente superior al programa gramatical porque produce una capacidad comunicativa y porque este evidente interés por el uso de la lengua suscita la motivación de los estudiantes. Es superior al programa situacional porque puede garantizar la inclusión de las formas gramaticales más importantes y porque puede cubrir todos los tipos de funciones de la lengua, no sólo las que se generan típicamente en ciertas situaciones." (21)

Como también ha sido señalado por Wilkins, el método nocional-funcional es analítico, mientras que los anteriores a él han sido sintéticos:

"En la aproximación analítica los componentes de la lengua no son vistos como bloques de una construcción, que deben ser acumulados progresivamente. Por el contrario, desde el comienzo es posible una gran variedad de estructuras lingüísticas. La tarea del estudiante es fundamentalmente aproximar su propia capacidad de comunicación a la lengua globalmente considerada." (22)

El enfoque analítico permite captar inmejorablemente el entramado global de las relaciones en sistema de los elementos de la lengua. Como ha escrito Vidal Lamíquiz:

"En un texto como entidad cerrada de totalidad [visión analítica] sus diversos aspectos componenciales no solo ofrecen unas características propias que brotan per se y que se ven de manera aislada, sino que también poseen otras caracte-

rísticas per aliquid, por situarse al lado y en contacto de entidad junto a otros elementos en relación activa." (23)

1.2.6. Los métodos procedentes de la psicología.-

Terminemos esta parte reseñando que los estudios psicológicos sobre la adquisición del lenguaje por el niño, sobre las disfunciones en el habla y sobre el bilingüismo -por citar sólo tres campos que han conocido una inusitada atención en la última década- han desarrollado lo que podríamos llamar una "psicolingüística aplicada", que también ha hecho sus propuestas en el campo de la enseñanza de idiomas.

Sin duda las más difundidas de estas propuestas han sido la llamada "ingeniería transaccional" de Léon Jakobovits -The context of foreign language teaching (1974)-, que incluye por primera vez un estudio de las formas de comunicación no verbal (cinéticas o quinéticas) en el campo de la pedagogía de las lenguas, y la "Sugestología" del búlgaro Georgi Lozanov, de polémicos y espectaculares resultados (24).

Notas al capítulo 1

(Las referencias bibliográficas completas se encuentran en 6.)

- (1) DUCROT, O. "Sobre un mal uso de la lógica", en MARTINET, J. (Ed.) De la teoría lingüística a la enseñanza de la lengua. pp. 143-158.
- (2) PARKINSON DE SAZ, S. La lingüística y la enseñanza de las lenguas. p. 355.
- (3) Nuestro admirado profesor de Psicología Dinámica y Sistemática, el malogrado Dr. Fernández Castellá, tuvo la paciencia de demostrar durante varios años en la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de Sevilla que la psicología no puede hoy todavía considerarse una "ciencia" en el más estricto sentido de la palabra. Resulta por lo tanto extremadamente lamentable la actitud del que busca apresuradamente el manual "aclaralotodo" en esta disciplina, pues corre el riesgo -muy frecuente, por otra parte- de confundir con un vademecum lo que no resulta ser sino una de tantas aportaciones parciales a un debate general.
- (4) Véase sobre este tema SNOW, C.P. Las dos culturas y un segundo enfoque.
- (5) Véase CAPARRÓS, A. Historia de la psicología. Vol. I, pp. 224-251, y KÖHLER, W. Psicología de la forma.
- (6) Curso de lingüística general. p. 48.
- (7) MARTINET, A. Éléments de linguistique générale. p. 14.
- (8) HJELMSLEV, L. Prolegómenos a una teoría del lenguaje. p. 79.
- (9) LLEDÓ, E. Lenguaje e historia. p. 44.
- (10) FRANÇOIS, D. "La noción de norma en lingüística. Actitud descriptiva. Actitud prescriptiva." en MARTINET, J. (Ed.) Op.Cit. pp. 159-175.
- (11) LAMÍQUIZ, V. Sistema lingüístico y texto literario. p. 27.
- (12) TZEBRÍKOV, J. Manual para el estudio de la lengua rusa. Véase en especial la Introducción.
- (13) SÁNCHEZ PÉREZ, A. La enseñanza de idiomas. pp. 15-16.
- (14) MARCOS MARÍN, F. Metodología del español como lengua segunda. p. 60.
- (15) LADO, R. Language teaching. pp. 49-60.
- (16) LADO, R. Linguistics across cultures. p. 2.
- (17) GANTIER, H. La enseñanza de idiomas. p. 59.

- (18) CHOMSKY, N. "A review of Verbal Behavior by B.F. Skinner". Language. 1959. no. 35. pp. 26-58.
- (19) HERGENHAHN, B.R. An introduction to theories of learning. p.109.
- (20) PUJANTE, A.L. "La enseñanza de las lenguas a través de la historia", en Metodología de la enseñanza de idiomas: aspectos y problemas. p. 42.
- (21) WILKINS, D.A. Notional syllabuses. p. 19.
- (22) WILKINS, D.A. Op. Cit. p. 2.
- (23) LAMIQUIZ, V. Op. Cit. p. 43.
- (24) Véase BÉLANGER, B. La sugestología.

2. LOS VERBOS COPULATIVOS ESPAÑOLES EN LA PERSPECTIVA DE LA
ENSEÑANZA DE LA LENGUA.-

"Lo importante en el análisis no es la división de un objeto en partes, pues puede haber la posibilidad de dividirlo de diferentes modos. lo que hay que procurar es que el análisis vaya dirigido de tal modo que (...) muestre claramente las líneas de conexión, las dependencias que existen mutuamente entre las partes consignadas, con lo cual será oportuno y adecuado a la naturaleza del objeto dividido o analizado. Pues debe tenerse en cuenta que tanto el objeto de la investigación como sus partes, sólo tienen existencia merced a estas líneas de conexión o dependencias."

Emilio Alarcos. Gramática estructural. p. 28.

2.1. Introducción.-

De acuerdo con el enfoque analítico de los hechos comunicativos preconizado por Wilkins para la enseñanza de idiomas (1.2.5.) el problema de los verbos copulativos -abstraído metodológicamente como tal de los contextos en que aparecen ser y estar en español y sus formas verbales conexas- no tendría que ser presentado como cuestión específica en un curso para extranjeros.

Así la frase ¿A cuánto está el pan hoy? debería ser estudiada, más que en oposición a ¿Cuántos son los invitados? (ser/estar), en relación a ¿Cuánto cuesta una pieza de pan?, ¿Qué precio tiene el pan hoy?.

Sin embargo, e independientemente de la polémica suscitada por los enfoques surgidos de la escuela lingüística de Firth, el tema de los verbos copulativos españoles merece ser estudiado en concreto en la perspectiva de la enseñanza de la lengua por dos razones fundamentales:

Una de carácter contrastivo. El par español ser/estar ocupa el mismo espacio funcional y la misma "superficie conceptual" (Mounin) (1) que en otras lenguas ocupa una forma única (to be, etre, sein, à være...) (véase sin embargo 2.6.2.). Podemos decir por lo tanto que la aparición en el discurso de una u otra forma del par responde a determinados criterios ("la naturaleza semántica y gramatical del atributo, el sentido total de la oración", por emplear los términos de un reciente manual de Navas Ruiz y Moreno (2)) que otras lenguas no consideran de relevancia para ser señalados con una diferencia formal.

De aquí que las oraciones

la nieve es fría / el agua está fría

tengan una sola formalización en el campo verbal en lenguas como el francés:

la neige est froide / l'eau est froide

omitiéndose en este caso a nivel morfosintáctico cualquier referencia a las diferencias existentes entre ambas en el plano semántico: el carácter intrínseco y el carácter accidental de los respectivos estados.

Otra razón de índole estructural. El sistema de la lengua es un todo interrelacionado en que cada elemento sólo existe como tal en cuanto conecta /se opone a los restantes. El caso de la oposición ser/estar es un subsistema que conserva su coherencia interna por encima de las situaciones comunicativas reales en que pueden aparecer sus unidades. Un análisis de oraciones como Estoy encantado de conoceros, Soy alérgico a la penicilina debe tener en cuenta tres planos: el situacional (fórmulas de cortesía, "lenguaje médico"...), el del estudio de las relaciones sintagmáticas entre sus elementos (ser y un adjetivo, estar y un adjetivo, ser alérgico y un sintagma preposicional...) y el del estudio de las relaciones paradigmáticas entre las dos formas verbales. El primero remite a la realidad extralingüística, mientras que los otros dos incumben al ámbito interno de la lengua.

La oposición paradigmática ser/estar se articula sobre un eje semántico. Si oímos decir a un joven que realiza su servicio militar Soy soldado y a otro Estoy de soldado (en Cartagena) podemos suponer que la diferencia de construcciones responde a algo más que a una elección estilística fortuita. El segundo ha tenido que convertir el sustantivo de lengua en adjetivo de discurso mediante el demarcador de para poder utilizar el verbo estar (ya que no sería

gramatical *Estoy soldado en Cartagena) y dejar claro así que su situación militar es accidental, ajena a su "naturaleza" y probablemente por lo tanto no deseada (mientras que el primero podría ser una persona que realmente ha llegado a interiorizar con aceptación su paso por la vida castrense). Lo mismo sucedería con He sido alumno del Pilar y Estuve en una academia y con otros muchos casos cuyo análisis es especialmente útil para la psicología.

Podría añadirse una tercera razón, de índole práctica, para la inclusión de un capítulo específico sobre los verbos copulativos en un curso de nuestra lengua para extranjeros. Si se quiere, puede considerarse una razón que responde a necesidades creadas por la tradición pedagógica sobre nuestro idioma. No sería incorrecto afirmar que la mayoría de los métodos de español han reforzado, mediante una interferencia negativa o directividad (véase 2.6.1.), la existencia de un "problema copulativo" en el aprendizaje de esta lengua. Con este criterio -estando sobre aviso respecto a este "problema"- vienen muchos estudiantes a nuestras clases y se dirigen a los manuales. Podría decirse, aun a riesgo de resultar excesivamente esquemáticos, que dos son los escollos principales, los retos -si dejamos a un lado el plano fonológico- del español para los extranjeros que se acercan a él: los verbos copulativos y el subjuntivo. A estos dos temas podría unírsele un tercero, de carácter sin duda menor: el tratamiento. Ésta ha sido al menos nuestra experiencia docente.

Hay que señalar por último la circunstancia de que, en la mayoría de los cursos que siguen un enfoque progresivo, las formas copulativas aparecen muy temprano, pero no así la presentación gramatical de la oposición ser/estar. Es frecuente que en las primeras lecciones ser se constituya en el elemento verbal por excelencia (Esto es una calle, Yo soy Pedro...), sin especificarse la di-

ferencia con estar, que se oculta como verbo alternativo hasta unas lecciones más tarde, en que suele aparecer simultáneamente a la presentación gramatical de este sistema. ¿Es esto aconsejable en un curso de español, dada la especial situación en este campo de nuestra lengua? ¿Se trata de un uso pedagógico importado de otras lenguas, donde el verbo copulativo, al constituirse en una sola unidad morfosintáctica, es el más idóneo para la construcción de las primeras "sentencias básicas"? Aquilino Sánchez se ha planteado en esta misma línea las siguientes preguntas:

"Lo que debe primar para determinar el orden de introducción de los distintos objetivos docentes y material que los integra ha de ser el grado, mayor o menor, de dificultad. Lo más fácil se ha de introducir primero y lo más difícil más tarde (...). ¿Qué es más fácil y más difícil? ¿Es más fácil la estructura es una mesa? o ¿hace usted el favor de venir? que es/está casado? o ¿haría usted el favor de venir? A pesar de que los dos ejemplos son muy semejantes, la respuesta no parece tan obvia, si pensamos que el problema ser/estar en español suele introducirse con bastante retraso, mientras el indicado por es... se introduce ya en la primera lección; de igual manera que el presente de hacer se considera más fácil que haría (atendiendo a su orden de aparición en los textos) siendo así que en la comunicación interpersonal el haría es al menos tan básico como el hace, en razón al uso."(3)

2.2. Enfoques de la problemática de los verbos copulativos españoles.-

Sucede muchas veces que el profesor de español cree suficiente para abordar el tema de los verbos copulativos el exclusivo instrumento del criterio semántico "esencia, inmutabilidad/accidente, mudanza". No es de extrañar por lo tanto que los consiguientes esfuerzos explicativos para justificar según este criterio frases como Luis está muerto (hecho irremediablemente permanente e inmu-

table) o Juana es estudiante (circunstancia indudablemente accidental) alcancen el carácter de auténticos barroquismos. Paradójicamente, la búsqueda de la loable sencillez pedagógica en un primer momento provoca en segunda instancia "aclaraciones puntuales" enciclopédicas.

La cosa se complica en los casos en que el profesor de español no es un lingüista, sino un nativo con intereses profesionales accidentales en el tema. A título de anécdota, merece la pena referir la explicación que se le dió a cierto estudiante -con el que después compartimos también un curso- por parte de un profesor autodidacta en el extranjero, a la hora de casar Luis está muerto con la idea de "estado accidental" atribuida al verbo estar: los españoles utilizaríamos estar con un atributo como muerto ya que el catolicismo oficial u oficioso del país habría impregnado nuestra lengua de la fe en la Resurrección (!).

Abordar el tema de los verbos copulativos para su enseñanza supone dotarse de una visión coherente de su sistema funcional y semántico y de las relaciones que mantiene el sistema con otras zonas de la estructura de la lengua. De todas formas, será la práctica continuada de nuestro idioma en contextos y situaciones diversos y reales la que asentará en el estudiante las "irregularidades" que el uso traza sobre la "regularidad" del sistema.

A este respecto ha señalado la Academia:

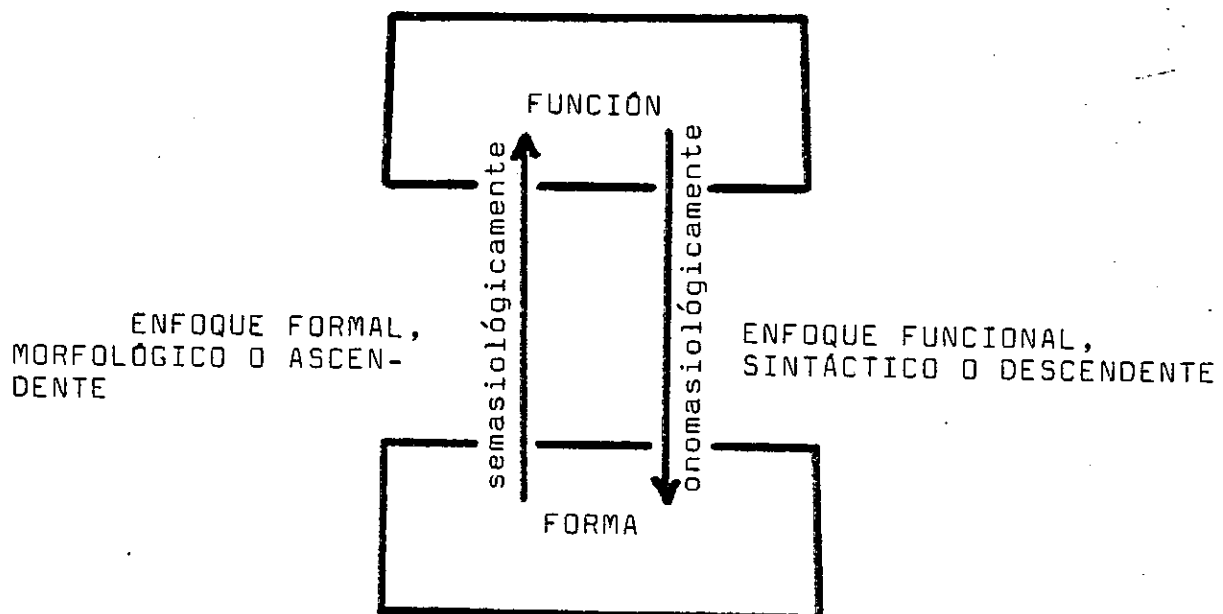
"Las reglas que con este fin [reducir a normas objetivas el uso de ser y estar] traen las gramáticas, especialmente si están dedicadas a extranjeros, no pasan de ser guías generales, más o menos acertadas o eficaces, que necesitan a menudo ser glosadas cuando se aplican a casos particulares del habla oral y escrita (...). Para los hispanohablantes no hay vacilaciones en el uso propio ni en la interpretación del habla ajena." (4)

En este trabajo hemos optado por introducirnos en el sistema de ser y estar partiendo de su triple realidad funcional:

- Como verbos atributivos (La casa es blanca, Emilio está triste)
- Como verbos predicativos (Ser o no ser..., Estuve ayer en el bar).
- Como verbos auxiliares (Este libro fue leído por todos nosotros La cena está preparada desde las diez).

Añadamos que hay otros verbos en nuestra lengua que son a menudo considerados copulativos, aunque pertenecerían a una clase de transición entre los copulativos y los predicativos (andar, encontrarse...).

La perspectiva funcional, sintáctica o "descendente" (de la función a la forma) ha de combinarse con otra perspectiva formal, morfológica o "ascendente" (de la forma a la función). Se recorre así el proceso comunicativo en sus dos direcciones, correspondiendo la primera al camino onomasiológico (del hablante al oyente) y la segunda al semasiológico (del oyente al hablante).



Es frecuente encontrarse con manuales que, eludiendo cualquier sistema, combinan criterios semánticos generales con rasgos morfológicos aislados, con lo que la panorámica que ofrecen al estudiante es confusa, incompleta e inexacta.

Así la Grammaire espagnole de Carmen C. de Kempin dice:

"Le verbe estar s'emploie pour indiquer la situation, la position et les états passagers. Si le verbe être précède un complément de lieu ou un adverbe de lieu, on le traduit par estar." (5)

Según esto, expresiones corrientes en el español diario como ¿Es aquí?, La conferencia es en el salón de actos, etc. serían incorrectas...

Ambos enfoques, el formal y el funcional, están atravesados por la perspectiva semántica, que se situaría fuera de ellos, en un paso anterior del camino onomasiológico. Por ejemplo, la diferencia entre Jorge está para cantar y Jorge está por cantar debe explicarse aludiendo a que en el primer caso nos encontramos ante una acción inminente, mientras que en el segundo asistimos a la formulación de un deseo. La circunstancia de que determinados adjetivos como roto, intacto, etc. sólo puedan funcionar como atributos de estar responde también a razones del plano semántico; como después veremos.

Trataremos seguidamente, a partir de esta orientación metodológica, de definir cuáles son las reglas de funcionamiento de un sistema binario español que no tiene correspondencia en la mayoría de las restantes lenguas. Podemos trazar el siguiente esquema contrastivo entre las superficies semánticas de ser y estar y algunos verbos de una lengua extranjera, por ejemplo el francés:

Dónde está
el lápiz?

El agua está
fría

La nieve es
fría

Qué será de mí?

ESTAR	SE TROUVER
	ÊTRE
SER	DEVENIR

Où se trouve
le crayon?

L'eau est froide

La neige est froide

Que deviendrais-je?

Un modelo de comprensión de la dicotomía ser/estar debe tener en cuenta que ser es el elemento no marcado del sistema copulativo frente a estar, más restrictivo, como elemento marcado.

En el paradigma de lengua, pues, estar es el verbo concreto, resultativo, frente a ser como verbo de la condición general. De aquí brotarán los diferentes usos de ambas formas en el paradigma de discurso, que serán el objeto de las siguientes páginas.

Con ser enunciamos "un punto de vista interno, inherente al sujeto" (6), siendo por lo tanto el atributo una realidad immanente e inmutable respecto a él, independiente de toda circunstancia y por ello "genérico" (7)(La nieve es fría).

Con estar manifestamos un punto de vista externo, apareciendo el atributo como rasgo no intrínseco del sujeto, accidental, condicionado (Antonia está triste).

2.3. Ser versus estar.-

Ser atributivo es semánticamente nulo. La única información que contiene se halla en sus formantes (persona, tiempo, modo...). Esta realidad es la que provoca la omisión del equivalente a ser en el presente de indicativo de varias lenguas.

Así en ruso:

Moi brat inzenier

("Mi hermano -- ingeniero")

y en árabe:

Zayd muslim

("Zaid -- musulmán")

Las razones son obvias. El presente de indicativo supone el elemento no marcado en cuanto a tiempo, modo, etc. respecto a otras formas verbales. La aparición por lo tanto de la forma de presente, cuando además la persona y el número son ya conocidos por hallarse manifiesto el sujeto, adquiere caracteres de redundancia. Sin embargo en otros casos, por ejemplo en las formas de pretérito, el grado cero semántico de ser está acompañado por información temporal, aspectual, etc. que sí aporta cierto índice de entropía al mensaje. Lo mismo sucede en lenguas como el ruso:

Moi brat byl inzenier

("Mi hermano era (= antes) ingeniero")

La relación que establece ser, al ser semánticamente nulo, entre el sujeto y el atributo es una relación de identidad, equiparable por lo tanto a la que existe entre un sustantivo y su adjetivo en un sintagma nominal. Por ello la construcción copulativa permite en español el tránsito a nivel oracional de una estructura de sintagma, y viceversa, con las consiguientes ventajas estilísticas.

La mesa blanca (sintagma nominal)

La mesa es blanca (oración)

El valor informativo temporal, de persona, número, etc. de ser como su única realidad de entropía en la comunicación puede comprenderse mejor con dos ejemplos:

En español también la ausencia de este verbo es frecuente (pero no obligatoria, como sucede en árabe y ruso) en el presente de indicativo. "No debe pensarse en tales casos que el verbo ha sido omitido por elipsis voluntaria, sino que no ha estado en la mente del que habla", señala la Academia (8). Así: ¡Qué interesante!, ¡Hermoso día!, Más claro, agua, Cádiz, la tacita de plata. En los refranes, intemporales por antonomasia, la ausencia está ampliamente generalizada: Mal de muchos, consuelo de tontos, El mejor camino, el recto.

Por otro lado, en ciertos contextos, el verbo ser aparece aisladamente, enfatizándose así su información temporal:

- Pero Antonio y tú no érais amigos?

- ¡Éramos! (= "¡antes!")

El verbo estar copulativo pertenece a la misma categoría funcional que ser, pero incluyendo un rasgo semántico de "situación en". No es semánticamente nulo, sino que ubica sobre coordenadas de espacio, tiempo, circunstancia, etc. la genericidad de ser. Se halla un paso más allá en el continuo atribución-predicación (que más adelante analizaremos en detalle).



El hablante puede establecer la utilización de uno u otro elemento del par ser/estar atendiendo a criterios semánticos y morfosintácticos, en este orden.

Supongamos que queremos manifestar que tenemos una dolencia crónica: Seleccionaremos, en base a razones semánticas, soy frente a estoy ("intemporalidad" vs. "accidentalidad") y el adjetivo malo, que en oposición a bueno es forma más coloquial que enfermo. Pasemos seguidamente al nivel morfosintáctico y encontraremos que ser + bueno/malo es una forma opuesta a estar + bueno/malo en un sistema que evita los posibles problemas de confusión planteados por los términos homónimos bueno/malo como actitud ética y bueno/malo como estado de salud.

La coherencia semántica de ser debe adecuarse a la coherencia morfosintáctica de ser/estar malo. Nos veremos obligados, por lo tanto, a decidir entre la formalización estoy malo (con lo que el carácter permanente de nuestro estado queda oculto, debiendo manifestarse con la adición de elementos adverbiales como siempre) u otras que estén fuera de este subsistema, como soy enfermo, a pesar de que nos alejen de nuestra intención excesivamente coloquial, solemnizando en cierto modo la información.

No existe una fórmula unificada en los textos existentes para extranjeros para la definición de los criterios semánticos de aparición de ser y estar atributivos. A este nivel es pertinente hacerse eco de la advertencia de la Academia:

"La vivencia que motiva una u otra construcción es diferente. No se trata de la calidad objetiva del juicio, sino de la manera concreta con que el hablante concibe y enuncia la realidad en cada caso concreto. En los calificativos que admiten las dos construcciones (que son la mayoría) la opción entre ser y estar depende de lo que la gramática filosófica llama forma interior del lenguaje." (9)

Construir una definición que comience por enunciar los rasgos "esenciales" o "permanentes" de ser frente a los "circunstanciales" o "transitorios" de estar es, por consiguiente, un error pedagógico. Veamos dos razones fundamentales que sostienen esta afirmación:

1) Para introducir en el tema a los estudiantes extranjeros hay que empezar por subrayar el carácter subjetivo de las estimaciones del hablante. No se trata en cada caso de rasgos objetivos, extraídos a partir de alguna observación imparcial y científica del mundo real, sino de opciones comunicativas. La lógica de la lengua no tiene por qué coincidir con la lógica de la realidad extralingüística.

Evitamos así una tendencia muy frecuente en los primeros pasos de un extranjero con nuestra lengua: la esclavización por los pretendidos contextos subjetivos. Si bien un hablante debe tener en cuenta las condicionantes del plano morfosintáctico, tiene la posibilidad de gozar de entera libertad para construir su mensaje conforme a los rasgos semánticos que en cada caso quiera transmitir. El mito del carácter objetivo, empirista, que debe tener la elección de uno de los dos elementos del par ser/estar impide el carácter creativo del hecho comunicativo. No es así raro asistir a debates, más o menos solitarios o colectivos, entre estudiantes foráneos sobre si se debe decir soy o estoy con tal o cual adjetivo en función de que estas formas adjetivas denoten "realidades" pasajeras o perennes. "¿Soy rubio o estoy rubio?", "¿es el color del pelo un hecho provisional o definitivo?", "si de pequeño era más moreno ¿debo decir entonces estoy rubio?", "¿y si se me oscurece en el futuro? ¿debería tomar la precaución entonces de decir estoy rubio?", etc.

El mito de la objetividad y su reemplazamiento por el subrayado del carácter subjetivo de las opciones debe romperse a un segundo

nivel. Digamos que muchos estudiantes siguen un método "objetivista reformado", consistente en conocer que es el hablante quien construye las expresiones desde su subjetividad, pero en presuponer que la función determinante va a ser la referencial. El hablante aparece así investido de la indulgencia del error, de la equivocación humana, pero sigue entendiéndose como alguien que busca acercarse lo más posible a la realidad del mundo, desde una perspectiva casi experimental.

Hay que insistir, pues, en la posibilidad de utilización del sistema ser/estar con los más variados propósitos estilísticos, en mensajes dominados por otras funciones, como la conativa, la emotiva, etc.

¡Estoy ciego! dicho por un invidente permanente tiene connotaciones emotivas, indica la toma de conciencia dolorosa de su situación, su rebeldía a aceptar el estado de ceguera como definitivo, señala que no se acostumbra a vivir así, etc. Ha utilizado para ello la forma copulativa más claramente "accidental".

¡Qué quapo estás! tiene una intención evidentemente conativa en muchos contextos, siendo la "impresión" denotada por estás, por lo tanto y si podemos hablar así, más fingida que real.

2) Conviene señalar que para un hablante un rasgo es accidental o no, en lo que concierne a su universo conceptual, en función de la experiencia de un cambio, no de las expectativas del mismo. Esto es demasiado frecuentemente desconocido por los autores y profesores de cursos de español, así por ejemplo Blichfeldt, Groth y Villanueva Aasen escriben en su método para estudiantes noruegos:

"Spansk har to verb som betyr å være. Ser uttrykker noe man bestandig er, estar uttrykker noe midlertidig, og brukes også ved geografisk plassering." (10)

("El español tiene dos verbos que significan å være. Ser ex-

presa algo que es permanente, estar expresa algo temporal y se usa también con emplazamientos geográficos.")

El problema debe ser enfocado desde otra óptica. Así lo han expuesto Amado Alonso y Henríquez Ureña:

"Se ha solido explicar la distinción diciendo que ser se une a cualidades permanentes y estar a accidentales o transitorias. Pero la muerte no es transitoria y decimos está muerto; ni la rotura del cristal tiene compostura y decimos este vaso está roto. Cuando decimos de un señor que es muy querido no aseguramos que lo será permanentemente, y cuando decimos de un amigo que está gordo no aseguramos que luego se pondrá otra vez delgado. Con estar no significa el adjetivo una cualidad que va a pasar sino que se ha adquirido. No se alude al final, sino al principio. Está gordo no significa "luego adelgazará" sino que "se ha puesto gordo". (15)

Por ello Gili Gaya propone sobre nuestro campo de trabajo:

"Para los extranjeros puede servir de guía la siguiente norma: Usamos en español estar cuando pensamos que la cualidad es resultado de un devenir, un werden o un become, real o supuesto. Basta con que, al enunciar una cualidad, haya en nuestro pensamiento una leve suposición de que ha podido ser causada por una acción o cambio, por algún devenir, para que empleemos el verbo estar." (12)

Sucede así que ciertos adjetivos son pensados por la comunidad hispanohablante como indisolublemente ligados a una transformación, por lo que sólo pueden utilizarse con estar. Es el caso de lleno, vacío, intacto, roto, destrozado, estropeado, averiado, arreglado, contento (cfr. con feliz, que sí admite ser), cansado, muerto, etc.

2.4. Enfoque morfológico.-

Veamos ahora el problema siguiendo un enfoque "ascendente" (2.2). El atributo de ser puede estar constituido por un sustantivo de

discurso -es decir, además de un sustantivo de lengua (Carlos es un niño) y por lo tanto un infinitivo (Su placer es comer), por un sustituto (Mi hermana es aquella), etc.- o por un adjetivo de discurso -que puede ser, además de un adjetivo de lengua (La casa es blanca), un sustantivo (Paco es de Barcelona), un adverbio (Esto es así), etc.

En el caso de estar el atributo puede formarse exclusivamente con un adjetivo de discurso -lo que puede ser, además de un adjetivo (El agua estaba fría), un adverbio (La cosa está mal), etc.-

La formación de adjetivos de discurso con participios es analizada dentro del apartado de los verbos ser y estar como auxiliares de pasiva.

El campo de estar con adverbios es estudiado en el capítulo de estar como verbo predicativo, ya que estas construcciones muestran claramente la inexistencia de límites precisos entre el ámbito copulativo y el predicativo y están sujetas, por lo tanto, a diversos análisis funcionales.

Estar puede aparecer con sustantivos ^{adjetivados} en construcciones coloquiales del tipo estar cañón ("estar imponente"), estar pez ("no saber nada"), estar mosca ("recelar"), estar trompa ("estar borracho").

El campo adjetivo, compartido por ser y estar, merece ser estudiado con más detalle:

Los determinativos pueden usarse sólo con ser (Estos libros son tuyos).

Los calificativos se admiten tanto con ser como con estar (según el criterio señalado en 2.3.), con la excepción de los que indican profesión, nacionalidad, religión, opción política, escuela filosófica, grupo o clase social y en general cualquier tipo de etiquetaje personal, que se construyen sólo con ser: ser cristiano, ser madridista, ser materialista...

La aparición de estos adjetivos con estar puede darse en expresiones con connotaciones de reproche o crítica, lo que sigue en la línea del carácter "accidental" del estar atributivo, ya que se supone que estas etiquetas son entonces meramente formales (y no reales): Estás hoy muy cristiano, Estaban todos muy demócratas.

En un número amplio de fenómenos de homonimia en estos adjetivos, las formas verbales actúan como discriminadoras, con significados especiales (que realmente son los significados de los adjetivos) según los casos. Veamos algunos ejemplos:

- Ser bueno: "ser bondadoso", "tener buen carácter" (Mis hijos son buenos); "ser beneficioso" (Es bueno escuchar a todos).

- Estar bueno: "estar sano" (Manuel ya está bueno); "tener buen sabor" (Esta paella está muy buena) (coloquialmente, por extensión de este último significado, "ser atractivo", "tener buen porte").

(Ser malo/estar malo funcionan con significados opuestos a los anteriores en el mismo sistema -excepto para la forma coloquial señalada-.)

Ser listo: "ser inteligente" (María siempre fue muy lista). Estar listo: "estar preparado" (La cena está lista) y coloquialmente: "estar en una situación apurada" (!Estamos listos, nos han descubierto!).

Ser fresco: "ser cínico, aprovechado" (Tu amigo es muy fresco). Estar fresco: tiene el mismo significado de estar listo en la acepción coloquial señalada.

cos, se nos ha terminado la gasolina!).

(Fresco tiene otras acepciones, compartidas por ser y estar: "a resguardo del calor"; "reciente" -referido sobre todo a los alimentos-, etc.)

- Ser negro: "ser de color negro" (El sombrero era negro).

- Estar negro: "estar sucio" (Esta cocina está negra); "estar indignado" (Está negro con tantas llamadas); "estar oscuro, sin luz" (Ahí afuera todo está negro).

- Ser claro: "ser de tono claro" (Las paredes son claras); "te-

ner buena luz" (Toda la casa es muy clara).

- Estar claro: "ser comprensible, evidente" (Las cosas estaban claras).

Como hemos visto, además de los significados generales determinados por ser y estar, algunos adjetivos de colores tienen sentidos adicionales. Los que conciernen a estados de ánimo alterados se construyen con estar: estar negro ("enfadado, indignado"), estar verde ("con envidia"), estar rojo ("iracundo", y también "avergonzado", aunque para esta última acepción se prefiere colorado), estar amarillo ("con rabia"), estar blanco ("con miedo"). Una pieza de nuestro refranero recoge estos significados: Más vale estar una vez colorado que cien amarillo ("más vale decir las cosas claramente, aunque nos sintamos avergonzados, que callarlas guardándonos la rabia o el malestar que nos producen").

Los significados relacionados con corrientes políticas se expresan con ser: ser rojo ("ser de izquierdas", "ser comunista"), ser verde ("ser ecologista").

La confusión provocada por los fenómenos de homonimia entre estos adjetivos es deliberadamente alentada a veces en el lenguaje literario o publicitario. Una estudiante de español nos escribió en cierta ocasión, aludiendo a su progresiva radicalización política y a su bronceamiento por el sol estival, con la expresión Estoy cada vez más roja y soy cada vez más roja. Un anuncio de productos de panadería se presentaba en televisión con la frase Somos los frescos del barrio (el pan fresco/los repartidores frescos). Una campaña de vallas publicitarias del gobierno autónomo asturiano en 1985 tenía como lema Este año la sidra está muy buena (donde se confundía el buen sabor del contenido de una botella de sidra con la imagen de la mujer que la sostenía).

2.5. Construcciones atributivas con otros verbos.-

Existe en español la posibilidad de construcciones atributivas con verbos diferentes de ser y estar. Con propiedad tendría que hablarse de construcciones de transición entre las atributivas y las predicativas, pues, como señala la Academia:

"Si decimos por ejemplo: El niño duerme tranquilo, el adjetivo enuncia una cualidad o estado del sujeto, pero significa conjuntamente una modificación adverbial del verbo, como si dijéramos que duerme con tranquilidad o tranquilamente (...). Nótese que las oraciones que forman estos verbos tienen de común con las de ser y estar la concordancia del adjetivo con el sujeto; pero se diferencian de ellas en que el núcleo de la predicación recae sobre el verbo." (13)

Samuel Gili Gaya, que las considera una subclasificación de las oraciones de "verbo de estado" -las que "llevan algún adjetivo concertando con el sujeto"-, precisa sobre su ubicación en el panorama verbal que:

"Estas oraciones presentan una gradación psicológica de finos matices expresivos, imposible de ser incluida sin residuo en ninguna de las clases de oraciones que las gramáticas señalan." (14)

Diversas propuestas metodológicas se han esbozado para el estudio por extranjeros de este tipo de construcciones. La más sencilla, pero también la más cuestionable, es la de reducir el problema a la afirmación de la existencia de "otros verbos copulativos" en español. Esta opción, aparentemente tan sucinta, muestra su verdadera e irresoluble complejidad a la hora de hacer la relación de esos "otros verbos" copulativos. La totalidad de los verbos intransitivos tendría entonces su doblete "copulativo", pues es posible con todos estos verbos la aparición de un adjetivo concordando con

el sujeto (y paralelamente incidiendo adverbialmente sobre el verbo):
Juana conduce nerviosa, Pablo escribe tranquilo.

Dado que un verbo intransitivo es el que "ofrece semánticamente un significado completo" (15), lo que corresponde en el campo transitivo a un verbo más su implemento, es posible hablar también de la construcción de este tipo de oraciones con un verbo transitivo acompañado de un objeto directo: Carmen escribe la carta tranquila, Bartolomé toma el desayuno pensativo.

Otra solución que no escasea en los cursos de español, principalmente en aquellos dirigidos a estudiantes de una lengua materna específica, consiste en establecer el inventario de los verbos copulativos castellanos a partir de aquellas formas que son traducibles por los verbos copulativos de la lengua materna. Encontramos así que Virgilio Bejarano y Rolf Jörnving llegan a considerar dentro de este tipo de verbos los "reflexivos e intransitivos derivados de adjetivos (como alegrarse o envejecer)" (16), debido a que su traslación a la lengua sueca, notablemente sintética, se sigue realizando con la aparición de una de las formas copulativas (bli) y un adjetivo (glad, gammal). Así alegrarse correspondería en sueco a bli glad ("llegar a estar contento") y envejecer a bli gammal ("llegar a ser viejo").

Este criterio contrastivo introduce evidentes inconvenientes para un enfoque descriptivo de nuestra lengua, aunque puede ofrecer ventajas desde el punto de vista de la práctica pedagógica.

El problema radica pues en la aparición de la forma adjetiva ("predicado de complemento" la denomina la Academia), ambigua funcionalmente, ya que puede ser considerada:

- Un complemento predicativo, con lo que el verbo desempeñaría el papel de nexo entre ella y el sujeto (función atributiva).

- Un adverbio de discurso, con lo que el verbo conservaría sus

rasgos predicativos íntegros.

Entramos así en la cuestión del límite entre los campos atributivo y predicativo, límite que -como en el terreno de la confluencia, dentro del segundo, entre la transitividad y la intransitividad- no es absoluto, sino que está compuesto por una zona de transición. Más que hablar de dos campos estancos, el atributivo y el predicativo, habría que referirse a un continuum progresivo que va desde la atribución a la predicación.

Juan está tranquilo

Juan duerme tranquilo

Juan duerme

← ATRIBUCIÓN

PREDICACIÓN →

¿Podemos llegar a establecer una línea de demarcación entre el carácter atributivo y el predicativo de estas construcciones de transición? ¿Es posible saber hasta qué punto el verbo expresa "una cualidad del sujeto" o "un acontecer" (Gili Gaya)?

Tomemos uno de los ejemplos anteriormente citados (Juana conduce nerviosa) y busquemos otro adjetivo cuya variante adverbial sea poco frecuente, en contextos usuales, con ese significado verbal: Juana conduce abatida (hay una forma "nerviosa" de conducir ¿pero hay acaso una forma "abatida" de hacerlo?).

Si Juana conduce nerviosa puede ser interpretado de dos formas (Juana está nerviosa y conduce y Juana conduce de forma nerviosa), presuponiendo una función atributiva o una función predicativa del verbo, en el caso de Juana conduce abatida la única correspondencia es con Juana está abatida y conduce y no con *Juana conduce de forma abatida.

El enfoque contrario puede intentarse también: En Juana conduce

veloz o Juana conduce ruidosa se comprende que el significado corresponde al de la construcción Juana conduce de forma veloz o de forma ruidosa y no al de Juana es veloz y conduce o es ruidosa y conduce.

Juana está
contenta

Juana
conduce
abatida

Juana
conduce
nerviosa

Juana
conduce
veloz

Juana
habla
lentamente

← ATRIBUCIÓN

PREDICACIÓN →

Dentro del panorama de estas construcciones se ha generalizado el uso de ciertos verbos predicativos en la zona de la atribución, tomando entonces estos verbos un nuevo contenido semántico, próximo a cero, es decir próximo a ser y estar copulativos. Podemos denominarlos así verbos paracopulativos porque sirven también "para significar la existencia", según la expresión de Bello (17), pero están en un paso más hacia la predicación en el continuum atribución-predicación y conservan así ciertos rasgos semánticos de su origen predicativo.

Es el caso del verbo andar que, al margen de su significado de "desplazarse a pie" (andar¹) (Anduve cinco kilómetros), aparece como alternativo usual de estar (andar²) (Andaba triste aquellos días). Lo mismo sucede con encontrarse (Me encontré¹ con tu hermana en el autobús / Me encontré² cansado tras el partido). Los matices semánticos introducidos por estos verbos en su función atributiva son extremadamente sutiles. Así podemos decir que Me encuentro enfermo, Estoy enfermo y Ando enfermo pueden ordenarse en una gradación de "solemnidad" vs. "familiaridad". Es frecuente oír a un amigo decirnos Ando enfermo estos días, pero sería chocante en-

gar a ser, meterse (a), ponerse, quedarse, resultar, salir, terminar, volverse, etc.

Dentro de éstos pueden advertirse determinados matices semánticos y contextuales. Entre los matices semánticos: "evolución negativa": caer y también, en algunos contextos, quedarse. Así podemos decir cayó enfermo pero no cayó sano, o se quedó sordo.

Entre los matices contextuales: los relacionados con oficios y profesiones: meterse (a) y hacerse (Se metió a cura, Se hizo médico).

Nótese que meterse aparece en contextos más triviales que hacerse (compárese Se metió a cura con Se hizo sacerdote).

Es de señalar que este sentido de cambio o evolución sólo se recoge con la forma ser en la construcción qué + ser + de (¿Qué fue de él? Se hizo anarquista).

b) Verbos que indican permanencia o duración.- Informan del carácter perdurable a través del tiempo y de otras circunstancias del estado del sujeto. Es el caso, entre otros, de andar, continuar, ir, permanecer, quedar y seguir.

Así Anda diciendo que no se celebrará la reunión, Paloma continúa sentada, Los niños van contentos, El coche permanece en la calle, Juan quedó pensativo, No sigas preocupado.

c) Verbos que indican apariencia u opinión.- Hacen hincapié en el carácter subjetivo, aparente, de la atribución.

Podemos incluir aquí creerse, figurarse, hacerse, mostrarse, parecer, pasar (por), quedar, sentar, sentirse y verse.

Algunos indican que esta opinión pertenece al sujeto, como creerse o sentirse: Jaime se cree importante, Siempre se siente observada.

Otros precisan que la opinión pertenece al hablante, independientemente de que sea o no el sujeto, como parecer: La casa parece muy grande.

Alguno, como pasar (por) -o mejor pasar (por ser)- subraya el rasgo de mera apariencia, indicando expresamente que no hay conexión con la realidad o con la verdad: Proudhon pasaba por ser un buen economista para los alemanes y un buen filósofo para los franceses, Aquel hombre pasaba por un héroe delante de los que no lo conocían.

La forma hacerse va más allá de pasar (por): al matiz de falsa apariencia añade el de la deliberada elaboración de esa apariencia por parte del sujeto: Ramón se hace el intelectual, Cuando les preguntamos, se hicieron los sordos. Se encontraría en este campo la forma dárselas (de): Los vecinos se las dan de ricos. Hay un modismo pintoresco: hacerse el sueco ("fingir no comprender nada"): Siempre que le pido lo que me debe, se hace el sueco.

El "lenguaje cheli" ha dado una forma alternativa a hacerse: montárselo (de): Ramón se lo monta de intelectual.

El estudio de todos estos verbos en relación a ser y estar sólo puede ser enfocado desde una perspectiva global. Resumiendo, podemos citar a Ricardo Navas Ruiz cuando propone:

"Tres son los matices fundamentales que puede expresar el español dentro de la atribución: a) La permanencia en lo atribuido. Para ello cuenta en primer lugar con el verbo estar. Es en relación con la permanencia en lo atribuido y los verbos que la expresan como debe estudiarse el verbo estar. b) El devenir o adquisición de lo atribuido. Carece el español de verbo tan universal como devenir, pero posee otros muchos como hacerse o volverse. c) La apariencia, es decir, el modo como la cualidad atribuida se ofrece. El grupo de verbos destinado a la indicación de este matiz es el más numeroso de todos." (18)

2.6. Problemas de interferencia con otras lenguas.-

2.6.1. La interferencia.-

Los métodos estructuralistas de enseñanza de idiomas (1.2.3.) son los que más énfasis han puesto en el problema de la interferencia entre la lengua materna y la segunda, de acuerdo con los resultados obtenidos por la técnica de los análisis contrastivos.

Puede definirse la interferencia (también llamada transferencia) como la superposición de estructuras de la lengua materna en la lengua extranjera en el proceso de aprendizaje, en base a los procesos analógicos de la mente del estudiante.

Tenemos que destacar tres aspectos de este problema:

1) Existe una interferencia negativa, aquella que emparenta estructuras de las dos lenguas que en realidad son divergentes. El método tradicional (1.2.1) fomentó mucho la aparición de estas interferencias negativas al cultivar el espíritu de la traducción permanente.

2) Pero existe también una interferencia positiva. Se trata de la comprensión por parte del estudiante de las similitudes realmente existentes entre las estructuras de ambas lenguas, siendo así que en las lenguas afines el sistema de la segunda lengua no necesita ser aprendido íntegramente desde cero.

3) Muchos de los problemas de interferencia proceden realmente de presiones directivas (en el sentido de las tesis psicológicas de Carl Rogers) por parte del profesor o del método.

Tendríamos un problema de interferencia negativa si imaginamos a un estudiante de lengua materna alemana, que puede construir oraciones pasivas con verbos intransitivos (Der Mann ist gekommen), considerando que lo mismo puede hacerse en español atendiendo a las se-

mejanzas formales entre los elementos generales de ambas lenguas (ser con participio). Para él la oración *El hombre es venido, inexistente en el español actual, sería válida.

A menudo se asiste también a un fenómeno que Gantier ha definido del siguiente modo: "el paralelismo de la forma hace correr el riesgo de que se lleve a cabo un paralelismo de pronunciación y uno de utilización" (19). Con estudiantes de lengua materna francesa hemos detectado los problemas provocados por la existencia de palabras españolas como débil, paralela formalmente a la francesa débile (usualmente, "tonto") o constipado, similar a constipé ("estreñado").

Un ejemplo de interferencia positiva sería el aprendizaje de las formas del artículo español a partir de los sistemas homólogos en las respectivas lenguas maternas. Un italiano, con sus cuatro formas (il/lo, la, i/gli, le), tendría la tarea más fácil que un francés, que sólo dispone en su lengua de tres formas (le, la, les), y ambos tendrían ventaja sobre un inglés, con su forma única (the).

La interferencia negativa constituye una de las dificultades más importantes que debe superar cualquier programa de enseñanza de idiomas. Supone también uno de los problemas de más difícil resolución, pues como ha escrito al respecto Lado:

"Sabemos que la transferencia aparece de forma sutil, de manera que el estudiante no tiene conciencia de ella a menos que se le llame la atención en casos específicos; pero incluso entonces tenderá a subestimar la importancia de estos hábitos de transferencia. Sospechamos que son tan difíciles de cambiar en la segunda lengua como lo serían en la lengua materna." (20).

2.6.2. Una división de las lenguas a propósito del campo copulativo.-

Con un criterio contrastivo podemos afirmar que los problemas de interferencia en el aprendizaje de los verbos copulativos españoles van a depender de la estructura para este campo que tengan las respectivas lenguas maternas. Podemos dividir las principales lenguas de nuestro hemisferio en algunos grandes grupos:

1) Lenguas que tienen una sola forma copulativa para el campo del ser y el estar españoles. Son la mayoría: francés (être), inglés (to be), alemán (sein)... Podemos dividir este grupo en tres clasificaciones menores:

a) Lenguas que omiten la forma copulativa en casos importantes (véase 2.3.), como el ruso y el árabe.

b) Lenguas con una sola forma de hecho, pero con otra forma verbal que asume en contextos determinados las funciones copulativas. Es el caso del italiano con esserci o esservi (alternando con essere), del romanche con la forma marschei (alternando con esser) o del bretón con la forma emañ ("está") alternativa a las formas a zo/eo del verbo copulativo bezañ (21).

c) Lenguas con una sola forma inalterable (el resto).

2) Lenguas con dos formas. Es el caso de los idiomas peninsulares: español, catalán (ésser, ser / estar), gallego y portugués (ser / estar) y vasco (izan / egon).

3) Lenguas con más de dos formas. Las encontramos en la familia nigerocongoleña de los idiomas africanos: ewe de Togo (nye/le/wo) y swahili (wa/li/nli, di) (22).

Notas al capítulo 2

- (1) MOUNIN, G. Les problèmes théoriques de la traduction. p. 27.
- (2) NAVAS RUIZ, R. y MORENO, C. Ser y estar. p. 44.
- (3) SÁNCHEZ PÉREZ, A. La enseñanza de idiomas. p. 84.
- (4) REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. Esbozo de una nueva gramática de la lengua española. § 3.3.3b. (p. 366).
- (5) KEMPIN, C.C. Grammaire espagnole. p. 203.
- (6) LAMÍQUIZ, V. Lingüística española. p. 346.
- (7) POTTIER, B. Gramática del español. p. 52.
- (8) REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. Op. Cit. § 3.3.2c. (p. 365).
- (9) REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. Op. Cit. § 3.3.3b. (pp. 365-366).
- (10) BLICHFELD, S.F.; GROTH, B.H. y VILLANUEVA AASEN, M.L. ¡Adelante! Vol. I, p. 99.
- (11) ALONSO, A. y HENRÍQUEZ UREÑA, P. Gramática castellana. pp. 123-124.
- (12) GILI GAYA, S. Curso superior de sintaxis española. p. 62.
- (13) REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. Op. Cit. § 3.3.5. (p. 369).
- (14) GILI GAYA, S. Op. Cit. p. 72.
- (15) LAMÍQUIZ, V. Op. Cit. p. 344.
- (16) BEJARANO, V. y JÖRNVING, R. Spansk grammatik. p. 152.
- (17) BELLO, A. Gramática de la lengua castellana. XLIII, 1089 (p.319)
- (18) NAVAS RUIZ, R. Ser y estar. Estudio sobre el sistema atributivo del español. p. 50.
- (19) GANTIER, H. La enseñanza de idiomas. p. 77.
- (20) LADO, R. Linguistics across cultures. p. 58.
- (21) Para el romanche se ha utilizado CANDINAS, T. Romontsch sur-silvan, en especial las pp. 52-54 y 119-120. Nuestros agradecimientos a Salomé Michael y Klaus Egli por habernos posibilitado el acceso a esta lengua. Para el bretón véase bibliografía final.
- (22) Para lo concerniente al ewe: GARCÍA MESSEGUER, A. Lenguaje y discriminación sexual. p. 242. Para lo relativo al swahili: PERROTT, D.V. Swahili. pp. 68-79.

3. SER Y ESTAR COMO VERBOS PREDICATIVOS Y AUXILIARES.-

3.1. Ser y estar como verbos predicativos.-

Abordamos aquí una dimensión de estas formas verbales que estaría en conexión directa con las acepciones latinas originales, respectivamente, de "existir" (esse) (1) (como en Erant itinera duo, "existían dos caminos") y de "estar colocado, de pie" (stare) (Stabat ad fenestram, "estaba de pie ante la ventana"). Derivados de estas acepciones latinas presentes en el léxico español actual serían, por una parte, esencia o presente (prae esse) y, por otra, estable, estación, estado o estatua.

3.1.1. Ser.-

Su significado general es el de "existir", como en las oraciones Ser o no ser, he aquí el problema (traducción española del To be or not to be... hamletiano) o ¡Sea!.

El infinitivo de ser aparece frecuentemente con este significado y como sustantivo de discurso en los textos filosóficos (equivaliendo a la existencia) y en los religiosos (equivaliendo a la vida). Así: Mi ser es un ser como el mundo (J. Ortega y Gasset. ¿Qué es filosofía? Lección IX.), ¿No se encuentran a veces hijos desnaturalizados que insultan las canas de quien les diera el ser? (J. Balmes. Cartas a un escéptico en materia de religión. Carta III.), El Ser y la Nada (Sartre, L' Etre et le Néant) o Ser y Tiempo (Heidegger, Sein und Zeit).

En algunos contextos el significado de "existir" aparece precisado: "existir en una circunstancia, tiempo o lugar concretos". Es el sentido equivalente al de otros verbos como suceder, ocurrir, tener

lugar, como en ¿Cuándo será la boda?, Eso fue en Navidad, Lo que haya de ser, será o Sea lo que Dios quiera.

La forma es aparece con la conjunción que en numerosas expresiones. En la forma enunciativa indica "réplica", "contrariedad" (2): Es que no me gusta el pescado, Es que estoy cansado, Es que no tengo sueño. En la forma interrogativa se añade el rasgo de "sorpresa" a los anteriores: ¿Es que no te das cuenta?, ¿Es que quieres que se entere todo el mundo?. Podríamos relacionar pedagógicamente las construcciones de es que con la regla anterior observando que esta secuencia es sustituible por sucede que, ocurre que. La forma interrogativa es reemplazable por ¿acaso...?.

Desprovistas, por la entonación y el contexto, de los significados de "réplica" y "sorpresa", la fórmula ¿es que...? es síntoma de galicismo o de catalanismo: ¿Es que quieres beber algo?, ¿Es que iremos al cine?.

Como escribe Gili Gaya:

"Pueden utilizarse otros tiempos del verbo ser (¿Será que...?, ¿Sería que...?, ¿Era que...?); pero es fuerte la tendencia moderna a inmovilizar estas preguntas en el presente ¿Es que...?, p. ej.: ¿Era que no les habían dejado entrar?, ¿Sería que estaba enfadado?, se sustituyen sin violencia por ¿Es que no les habían dejado entrar?, ¿Es que estaba enfadado?." (3)

El uso de ser en el sentido de estar ("localización"), generalizado en anteriores etapas de nuestra lengua, pervive en formas como Aquí es, Eso es en la ventanilla del fondo y en la construcción ser + con: El Señor sea con vosotros, Ahora soy con ustedes.

En la secuencia qué + ser + de el verbo que nos ocupa equivale a convertirse, llegar a ser (el campo semántico de los verbos estudiados en 2.5.a.): ¿Qué fue del esplendor de esta ciudad?, ¿Qué será de mí?, Nadie supo qué fue de él.

La forma seudorrefleja de ser es arcaica y se conserva hoy sólo en la introducción a los cuentos infantiles: Érase (o incluso Érase que se era) una vez un rey muy triste...

Regido por la preposición a, ser sustituye a dirigirse (a alguien):

- ¡Oiga!

- ¿Es a mí? (= ¿Se dirige a mí?)

- No, no es a usted. (= No me dirijo a usted.)

La construcción ser + para tiene dos significados, distinguibles por el contexto: "finalidad" (Las bicicletas son para el verano, Los parques son para pasear, Este libro es para ti) y el que podríamos definir como "grado de importancia de un hecho" (Vamos, no es para que llores, Es para pensárselo dos veces).

La rección de la preposición de (Soy de Canarias) debe estudiarse teniendo en cuenta que esta forma es un demarcador utilizable para trasladar al nivel de adjetivos de discurso los sustantivos de lengua. Así Soy de Canarias es equivalente a Soy canario y Es de desear a Es deseable. La construcción ser de se encuadra metodológicamente en el campo atributivo de este verbo, por consiguiente.

3.1.2. Estar.-

El significado del stare latino se encuentra en la base del significado de estar predicativo: verbo de situación, equivalente a hallarse o encontrarse: Estuve en Bilbao, La catedral está en el centro de la ciudad.

Hay que señalar que estar, teniendo aquí un sentido de "situación" o "emplazamiento", exige lógicamente un locativo. Así la frase

*Estuve ayer
CCT

es gramaticalmente incompleta, pues necesita una forma adverbial de lugar, que puede estar presente,

Estuve ayer en el cine
CCL

u omitida por hallarse sobreentendida en el contexto, como en

-Fui al cine hoy.

-Yo estuve ayer.

Las formas adverbiales temporales presentan cierta particularidad en su funcionamiento con estar predicativo. *Estuve antes es gramaticalmente incompleto, mientras que Estábamos en 1941 no lo es. Sucede que en el primer caso estamos frente a un indicador de tiempo tomado como mera referencia cronológica, mientras que en el segundo el adverbio de discurso temporal es una referencia a un "escenario", a un marco específico espacio-temporal en que puede situarse el hablante, designado en sinécdoque sólo por sus coordenadas cronológicas.

Así puede decirse Estamos en 1986, Aquel hombre estuvo en el Jueves Negro, Ese pueblo está en la Edad del Hierro, ¡Estás en el siglo pasado!, pero serían incompletas *Estuvieron el jueves, *Estaré mañana o *Estábamos antes (en la expresión Yo estaba antes referida a guardar turno o cola se sobreentiende aquí) (4).

En ocasiones estar equivale a hallarse disponible: No estoy para nadie, El señor no está para usted.

En otras, tiene el significado de "obtener algo", "tenerlo preparado": La cena estará a las diez, Ya están los datos que me pediste, ¡Ya está! (= ¡Lo conseguí!).

En determinados contextos tiene el sentido de "estar de acuerdo" o de "comprender": ¿Estamos?, ¿Estáis en que sigamos todos juntos?.

Del mismo modo que sucede con ser, la rección de ciertas preposiciones da paso a significados específicos:

Estar + a es una construcción coloquial alternativa a estar en:
Estuve a casa de mis tíos, Estuvimos a la sombra.

Hay una serie de modismos o expresiones convencionales en este apartado. Señalemos algunas:

Estar a dos velas: "estar sin dinero"; "no comprender algo".

Estar a punto de: se dice de algo que va a ocurrir inmediatamente.

Estar a la vista: "ser evidente".

Estar al acecho: "esperar atentamente una cosa".

Estar a las duras y a las maduras: "aceptar lo bueno y lo malo".

Estar a la luna de Valencia: "no comprender algo".

Estar al día: "mantenerse bien informado".

Estar al tanto: "estar informado".

El "lenguaje cheli" ha producido otras nuevas, la más conocida de las cuales es estar al loro, equivalente a estar al tanto (porque, entre otras cosas, la palabra loro aparece en ese habla con el significado de "radio").

Nuria Gregori ha recogido otras de uso común en Cuba, como estar en el pico del aura ("dícese cuando algo no está muy seguro") o estar en la mangadera ("hallarse en el goce o disfrute de algún beneficio económico") (5).

El caso de las preposiciones por y para constituye un sistema especial. Estar con por conserva el sentido de "estar de acuerdo", pero con una connotación más activa: "tener intención de hacer algo". Estar para equivale a estar a punto de. Así Carmen estaba por marcharse puede presentarse en un contexto como La fiesta era tan aburrida que Carmen estaba por marcharse, mientras que Carmen estaba para marcharse aparecería en Se me hizo tan tarde que, cuando llegué a

la fiesta, Carmen estaba para marcharse.

Pero estar + por y estar + para tienen otros significados. La primera secuencia indica también que una acción no ha sido realizada todavía (La casa está por barrer) y la segunda equivale a ser + para (3.1.1.) (Las papeleras están para utilizarlas).

Hay algunos modismos también en este campo:

No estar para bromas: "estar enfadado, irritable".

No estar el horno para bollos: ídem.

Estar para el arrastre: "estar destrozado; encontrarse muy mal".

Estar + con tiene tres variantes. Una indica "compañía" (Estuve con Julia) y es también una forma eufemística para el tabú "tener relaciones sexuales" (Nunca he estado con otra mujer). Otra es un derivado semántico de la primera e indica "ser amigo o partidario de algo" (Estoy con el gobierno). Por último se encontraría el significado de "encontrarse ocupado en algo" (Estoy con el latín, tengo un examen el viernes).

Las construcciones del tipo Gabriel está con fiebre, Paco está con ojeras o Lola está con muchas ocupaciones deben considerarse como pertenecientes al campo del estar atributivo. Con traslada a la categoría de adjetivo de discurso el sustantivo de lengua correspondiente (Gabriel está febril, Paco está ojeroso, Lola está muy ocupada).

Contra y sin son las preposiciones que sirven de oposición a con, según los casos. En ocasiones se prefiere una construcción negativa normal.

Este verano estuve con Angeles / Este verano estuve sin Angeles

Este verano no estuve con Angeles

Estoy con el ministro de sanidad / Estoy contra el ministro de sanidad

go de este capítulo. Señalemos que según Navas Ruiz y Moreno los adverbios de modo contruidos con -mente no pueden utilizarse con estos verbos (6) -lo que está en abierta contradicción con la realidad de expresiones como Estoy estupendamente- y que bien y mal sólo pueden aparecer con estar.

Estar bien equivale a tener suficiente en contextos como Ya está bien de mentiras o ¡Está bien! (= ¡Basta!) e indica aprobación o conformidad en otros como:

-Te he dejado el libro sobre tu mesa.

-Está bien.

En algunos casos sirve para construir exclamaciones de contrariedad: ¡Estamos bien! ¡ahora se nos ha olvidado el abrelatas! (Cfr. estar fresco, 2.4.).

3.2. Ser y estar como verbos auxiliares.-

Para la construcción de oraciones pasivas se utilizan los verbos ser y estar con diferentes connotaciones temporales y aspectuales.

Morfosintácticamente el esquema de una oración pasiva es:

SUJETO	VERBO (en voz pasiva) (<u>ser/estar</u> + participio)	COMPLEMENTO AGENTE
<u>La ciudad</u>	<u>fue fundada</u>	<u>por los romanos</u>

Tanto ser como estar pueden funcionar como auxiliares en el núcleo verbal pasivo: El artículo fue escrito por Luisa, El artículo estaba escrito por Luisa. A esta regla sólo tenemos que hacer la objeción de que el uso prefiere, ante la construcción con ser en

presente, su correlátor en la voz activa. Así es mejor Manuel lee la carta que La carta es leída por Manuel.

Algunos enfoques lingüísticos plantean, sin embargo, que no existe tal categoría oracional pasiva, sino que nos encontramos simplemente frente a oraciones atributivas en las que el predicado nominal es un participio (adjetivo de discurso).

A este respecto, Alarcos ha escrito:

"Cabe una objeción: No hay pasiva. Qué diferencia existe entre las llamadas frases pasivas y las frases "copulativas"? Ninguna, en cuanto a la expresión: la edición fue reducida puede referirse al contenido "fue poco abundante" o al contenido "fue disminuída". Y ya sabemos que, aunque semánticamente dos contenidos sean diferentes, no lo son lingüísticamente si no se corresponden con dos expresiones distintas." (7).

Por su parte, Gili Gaya dice:

"Una oración pasiva es por su forma una oración atributiva. Entre Esta mujer es hermosa y Esta mujer es admirada no existe ninguna diferencia formal; en uno y otro caso tenemos un sujeto al cual se atribuye una cualidad por medio de un predicado nominal compuesto de verbo copulativo y atributo."

Sin embargo, puntualiza acertadamente que:

"La naturaleza del atributo, en el primer caso un adjetivo léxico y en el segundo un participio, modifica sustancialmente el significado de la oración. Ser hermosa es una cualidad del sujeto; ser admirada es una acción ajena que termina y se cumple en él. Una persona es respetable por sí misma; para ser respetada es menester que alguien la respete. Cuando no se expresa el ablativo agente, la diferencia de significado y función depende, pues, de que el atributo se sienta como un adjetivo léxico o como una forma verbal." (8)

Sin considerar cerrada esta polémica (9), y retomando el concepto tradicional de construcciones pasivas, señalemos que el criterio central para la utilización de uno de los elementos del par auxi-

liar ser/estar es de índole temporal y aspectual. Estar tiene un sentido terminativo, señala la conclusión de la acción, por lo que los tiempos imperfectivos de este verbo van a equivaler a los perfectivos de ser. Utilizando la terminología de Bello (10), estar es un verbo de "modo de acción desinente", frente a ser como verbo de "modo de acción permanente"

<u>El libro estaba leído</u>	<u>El libro está leído</u>	<u>El libro estará leído</u>
<u>El libro había sido leído</u>	<u>El libro ha sido leído</u>	<u>El libro habrá sido leído</u>

En el lenguaje político y periodístico, pero no sólo en ellos, es frecuente asistir a la sustitución del presente de ser + participio por estar + gerundio de ser + participio. Así:

La ley es discutida en el Parlamento = La ley está siendo discutida en el Parlamento.

Consideramos que esta segunda forma responde indudablemente a un fenómeno de anglicismo, por lo que habría que preferir: Se está discutiendo la ley en el Parlamento.

Es posible, pues, la construcción de perífrasis verbales con estar + gerundio (La nieve está cayendo) cuyos sentidos son los de "permanencia" y "reiteración": El público está aplaudiendo a los actores, Estoy leyendo a Julio Cortázar.

Estas perífrasis equivalen al presente del verbo en gerundio

(Estoy leyendo = Leo), pero añadiendo el sentido durativo. Por ello no pueden utilizarse con verbos de modo de acción cíclico, salvo que estemos frente a contextos muy especiales. Por ejemplo la frase El leñador está dando un hachazo al árbol no sería factible en condiciones usuales, pero sí en un contexto donde se describe la imagen de un grabado o de una fotografía.

En otros casos la aparición de estas perífrasis con verbos de modo de acción cíclico indica que la acción se está repitiendo varias veces: El cazador está disparando es igual a El cazador realiza varios disparos.

Notas al capítulo 3

- (1) Ser procede además del verbo latino sedere ("estar sentado").
- (2) REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. Esbozo de una nueva gramática de la lengua española. § 3.3.4a. (pp. 367-368).
- (3) GILI GAYA, S. Curso superior de sintaxis española. p. 59.
- (4) Véase a este respecto LYONS, J. Introducción en la lingüística teórica. pp. 359-361.
- (5) GREGORI, N. "Vocabulario" de la Obra poética de Nicolás Guillén. p. 490.
- (6) NAVAS RUIZ, R. y MORENO, C. Ser y estar. p. 36.
- (7) ALARCOS LLORACH, E. Gramática estructural. p. 99.
- (8) GILI GAYA, S. Op. Cit. p. 123.
- (9) Para conocer los ejes de este debate véase CARRASCO, F. "Sobre el formante de "la voz pasiva" en español" y LÁZARO CARRETER, F. "Sobre la pasiva en español" (en Estudios de lingüística, pp. 61-72).
- (10) BELLO, A. Gramática de la lengua castellana. XXVIII. 625-626 (pp. 200-201).

4. EJERCICIOS.-

4.1. Presentación.-

Se cierra este trabajo con unas tablas de ejercicios dirigidas tanto a complementar las explicaciones de clase como a servir de material para las pruebas evaluativas. Se han agrupado los ejercicios por ejes temáticos, pero el profesor podrá combinarlos de otras maneras para las clases de revisión global de la materia o para los exámenes y controles finales.

Para la elaboración de estos ejercicios se han tenido en cuenta, dentro de la bibliografía general sobre la enseñanza de idiomas, aquellos trabajos específicos sobre el tema. El profesor que aborde este campo, tanto si decide utilizar nuestras tablas como si opta por otra solución, debería conocer las orientaciones metodológicas sobre el particular que existen en la actualidad. La elaboración y la presentación de ejercicios deben hacerse controlando hasta donde sea posible un conjunto de "variables extrañas" -por utilizar el término acuñado por la estadística- que suele interferir la correcta plasmación de los conocimientos del alumno.

Sobre este tema es básica la lectura del artículo de Aquilino Sánchez que ha sido publicado con el título "La evaluación en la clase de idiomas" en el libro colectivo dirigido por Ángel Luis Puente y John Hyde Metodología de la enseñanza de idiomas: aspectos y problemas (Salamanca. Ediciones de la Universidad, 1982. pp.175-191) y con el título "Enseñanza y evaluación" como capítulo de su libro La enseñanza de idiomas: principios, problemas y métodos (Barcelona. Hora, 1982. cap. X. pp. 197-209).

El trabajo ya clásico de Robert Lado Language teaching: a scientific approach (Nueva York. MacGraw-Hill, 1964, en especial pp. 95-102) es particularmente útil para conocer los diferentes tipos de ejercicios, no sólo ni fundamentalmente escritos, propuestos

por el enfoque estructuroglobal: "repetición oral", "sustitución oral", "sustitución simple", "sustitución simple en posición variable", "sustituciones múltiples", "transformación", "preguntas y respuestas", "adición", etc.

4.2. Ser y estar, verbos predicativos.-

(Ejercicios relacionados con 3.1. pp. 56-63.)

1.- Sustituya por ser o estar -con sus preposiciones correspondientes cuando proceda- los verbos señalados en las oraciones siguientes:

- a) Se encuentra en Burgos desde la semana pasada.
- b) Eso sucedio ayer.
- c) Creíamos que tú eras soltero.
- d) Los semáforos existen para ser respetados.
- e) Hablaría con él, pero sucede que no le conozco.
- f) Permaneció en la calle hasta que llegamos.
- g) La reunión se celebrará en la sala de juntas.
- h) ¡Manteneos callados!
- i) Hace mucho que no lo veo ¿qué pasó con él?
- j) El director no se halla en la oficina.

2.- Haga corresponder los significados de las dos columnas (Ejercicio relacionado con la p. 60).

- | | |
|--------------------------------|-----------------------------|
| a) Está hasta la coronilla. | e) Está sin dinero. |
| b) Está a la vista. | f) No entiende lo que pasa. |
| c) Está a dos velas. | g) Está harto. |
| d) Está a la luna de Valencia. | h) Es evidente. |

3.- ¿Estar por o estar para? (Ejercicio relacionado con las pp. 60-61).

- a) Hacía mal tiempo, pero todos estábamos ... dar un paseo.
- b) A causa del tráfico, cuando llegué a la estación el tren ya estaba ... salir.
- c) No me gustan los rodeos, estoy ... hablar claramente del asunto.
- d) Estaba ... desayunar cuando llegó el telegrama.
- e) Este partido político está ... la subida de los salarios.
- f) La casa es muy vieja, el techo está ... caerse.
- g) No tengo ganas de salir, estoy ... prepararnos algo de cenar y quedarnos en casa.
- h) No está ... que se hable catalán en los centros oficiales.
- i) Casi no lo encuentro, cuando llegué a su casa estaba ... irse al trabajo.
- j) Los manifestantes estaban ... la paralización de la central nuclear.

4.3. Ser y estar, verbos copulativos.-

(Ejercicios relacionados con el contenido de 2.)

4.- Ser o estar?

- a) Juan ... dormido.
- b) Este café ... frío.
- c) El oxígeno ... un gas.
- d) Pensé que iba a llover porque el cielo ... gris.
- e) Ayer mi hermano ... triste.
- f) (Yo) ... estudiante de química.
- g) Carmen ... con gripe desde el lunes.

- h) La Giralda ... la torre más famosa de Sevilla.
- i) Borges ... un novelista argentino.
- j) (Nosotras) ... demasiado cansadas para ir a la excursión.

5.- Ser o estar?

- a) Si digo que Alonso ... bueno, es porque su conducta me parece ejemplar.
- b) Tuve un catarro muy fuerte, pero ahora ya ... bueno.
- c) La facilidad con que resolvió el problema demuestra que Carmen ... la más lista del grupo.
- d) En canto cierre la maleta (yo) ... listo para partir.
- e) ¡(Nosotros) ... frescos, nos han descubierto!
- f) Siempre procura aprovecharse de los demás, ... muy fresco.
- g) La bandera de Arabia Saudí ... verde.
- h) (Ella) ... verde de envidia.
- i) No puedo ir a la cita porque ... malo.
- j) ... malo bañarse en agua fría después de comer.

6.- Indique en qué contextos son correctas las siguientes construcciones:

- a) El techo es negro.
- b) El techo está negro.
- c) Este pasillo es oscuro.
- d) Este pasillo está oscuro.
- e) Ese libro es viejo.
- f) Ese libro está viejo.
- g) Jorge es gordo.
- h) Jorge está gordo.
- i) Carmen es alegre.
- j) Carmen está alegre.

7.- Complete con ser o con estar el siguiente texto:

a) Lo mismo ... todo que nada.

Entre la vida y la muerte
hay una puerta cerrada.

b) Mi pensamiento ... preso

entre el corazón y el alma;
entre la sombra y la luz;
entre el vacío y la nada.

Una verdad que razona

c) ... una mala verdad:

porque nos descorazona.

La verdad más verdadera

d) no ... una verdad absoluta:

e) ... una verdad cualquiera.

La verdad y la mentira

f) no ... en lo que miras tú,

g) ... en lo que a ti te mira.

h) Tú ... la noche y el día:

i) por la mañana ... clara

y por la tarde sombría.

José Bergamín. "Duendecillos y coplas"

(Poesías casi completas. Alianza. pp. 103-104.)

4.4. Ser y estar, verbos auxiliares.-

(Ejercicio relacionado con el contenido de 3.2.)

8.- Atendiendo a la concordancia temporal, haga corresponder las oraciones de las dos columnas:

a) La carta está firmada por Lola. d) La carta habrá sido firmada por Lola.

- b) La carta estaba firmada por Lo- e) La carta ha sido firmada por
la. Lola.
c) La carta estará firmada por Lo- f) La carta había sido firmada
la. por Lola.

4.5. Textos para la revisión.-

(Ejercicios para el estudio comparado de toda la materia.)

Complete con ser o con estar los siguientes fragmentos literarios:

"Madrid ... la improvisación y la tenacidad; el ... turista del propio sitio en que nacimos y ... al mismo tiempo su viejo vecino; es ... en una cola o pasear viendo a los que la forman y saber que (ellos) ... disfrutando la espera del ómnibus o de lo que ... ; ... ir en la plataforma de un tranvía y que al mirar a un señor raro éste no se ofenda por la mirada fija, sino que canturree: "¡Caballero de Gracia me llaman!" ; ... que le llegue pescado por sus cuatro costados, pescado de los dieciocho mares que rodean a España y todo el mundo tenga derecho a ese conejo de mar que ... el besugo y desdeñe las ostras como algo cursi, hijo del rococó francés; ... que un americano que habla español se sienta sobrino de Lope de Vega."

Ramón Gómez de la Serna. "Nostalgias de Madrid" (Descubrimiento de Madrid. Cátedra. pp. 42-43).

"La vegetación de la isla ... abundante. En cambio, los árboles ... enfermos; tienen las copas secas, los troncos vigorosamente brotados. Encuentro dos explicaciones: o bien que las yerbas ...

sacando la fuerza del suelo o bien que las raíces hayan alcanzado la piedra. En la parte alta de la isla ... el museo, la capilla, la pileta de natación. Las tres construcciones ... modernas, angulares, de piedra sin pulir.

La capilla ... una caja oblonga, chata. La pileta de natación ... bien construida. El museo ... un edificio grande, de tres pisos, sin techo visible."

Adolfo Bioy Casares. La invención de Morel (Alianza. pp. 18-19).

"A la noche, Salomar, con grandes gafas ahumadas y sombrero, paseaba por las Ramblas con Lledó. Su aspecto ... de rufián quevedesco; faltábale el palo o el perro.

- Hijo, me parece que hemos llegado a las diez de últimas -argumentaba el socialista-. De un lado ... los que quieren y del otro los que no quieren. Los que tienen se preguntan haciéndose los extrañados: qué quieren? La sola condición de proletario enaltece; consiervos, dice la Biblia, y ... mucho mejor. ... obligados a preguntarse: ¿qué queremos ...? Y en ese momento ya ... superiores a lo que Los tuyos, por el contrario, se quieren rebajar. Saben lo que ... y lo que tienen. Tanto tienes, tanto vales. Y no se hacen ilusiones. Ya podéis hacer lo que queráis. ¡... listos y buenos para el arrastre, mi viejo amigo!"

Max Aub. Campo cerrado II, 3 (Alfaguara, p. 172).

"Me pidió que buscara la primera hoja.

Apoyé la mano izquierda sobre la portada y abrí con el dedo pulgar casi pegado al índice. Todo ... inútil, siempre se interponían varias hojas entre la portada y la mano. ... como si brotaran del libro.

- Ahora busque el final.

También fracasé; apenas logré balbucear con una voz que no ... la mía:

- Esto no puede

- No puede ... pero El número de páginas de este libro ... exactamente infinito. Ninguna ... la primera; ninguna, la última. No sé por qué ... numeradas de ese modo arbitrario. Si el espacio ... infinito (nosotros) ... en cualquier punto del espacio. Si el tiempo ... infinito ... en cualquier punto del tiempo."

Jorge Luis Borges. El libro de arena (Alianza: p. 97).

"¡La policía ... en camino! -oí gritar al mayordomo.

- ... preciso, como le decía, que resuelva un caso y para ello me ... indispensable su cooperación, señorita Isabel. Usted ... alumna del colegio de las madres lazaristas de San Gervasio, ¿no .. verdad? Sí, sí que ... verdad, porque yo lo sé y porque he visto su foto en el número de abril del 71 de "Rosas para María".

- Fui a ese colegio, ... verdad.

- No fue: ... usted interna en ese colegio. Lo ... hasta quinto de bachillerato. ... usted una alumna buena y aplicada, las monjitas la adoraban. Pero una noche desapareció.

- No sé de qué me ... usted hablando. ... usted rematadamente loco."

Eduardo Mendoza. El misterio de la cripta embrujada VIII (Seix Barral, p. 77).

4.6. Comentarios.-

Comente el significado de las siguientes expresiones, explicando el papel que desempeñan en ellas ser y estar y la posibilidad de

cambio por otros verbos.

- "Ni están todos los que son, ni son todos los que están."

(Expresión popular española, referida por ejemplo a los locos que se encuentran en los manicomios.)

- "¡Malo es ser libre y estar preso,
malo, estar libre y ser esclavo!"

(Nicolás Guillén. "La voz esperanzada", del libro España, 1937.)

- "¿Y todo esto para qué? ¿Para morir y desaparecer? ¿Ser, pues, para la nada? Sin embargo no desesperemos. Se es para estar. Haber sido terrestre una vez es imborrable."

(Carlos Gurméndez. El País 28/1/86.)

4.7. Claves de los ejercicios.-

1.- a) Está.

b) Fue.

c) Estábamos en.

d) Están.

e) Es.

f) Estuvo / se estuvo.

g) Será.

h) Estaos.

i) Fue de.

j) Está.

2.- a - g

b - h

c - e

d - f

3.- a) Por.

b) Para.

c) Por.

d) Para.

e) Por.

f) Para.

g) Por.

h) Por.

i) Para.

j) Por.

4.- a) Está.

b) Está.

c) Es.

d) Estaba.

e) Estaba.

f) Soy.

g) Está.

h) Es.

i) Es.

j) Estamos.

5.- a) Es.

b) Estoy.

c) Es.

- d) Estoy.
- e) Estamos.
- f) Es.
- g) Es.
- h) Está.
- i) Estaba.
- j) Es.

- 6.-
- a) Es de color negro.
 - b) Está sucio.
 - c) No tiene iluminación (ventanas, luces, etc.).
 - d) Las ventanas están cerradas o las luces apagadas.
 - e) Es antiguo.
 - f) Está anticuado, desfasado:, estropeado.
 - g) Es su naturaleza habitual.
 - h) Está así de un tiempo a esta parte.
 - i) Es su carácter.
 - j) Es su estado de ánimo actual.

- 7.-
- a) Es.
 - b) Está.
 - c) Es.
 - d) Es.
 - e) Es.
 - f) Están.
 - g) Están.
 - h) Eres.
 - i) Eres.

- 8.- a - e

b - f

c - d

Textos.-

- Gómez de la Serna. Descubrimiento de Madrid.

Madrid es...el ser turista...y ser...es estar en una cola...que están disfrutando...de lo que sea...es ir...es que llegue...que es el besugo...es que un americano...

- Bioy Casares. La invención de Morel.

...es abundante...los árboles están enfermos...las yerbas están sacando...están el museo...son modernas...es una caja...está bien construida...es un edificio grande...

- Max Aub. Campo cerrado.

...era de rufián...están los que quieren...y está mucho mejor...están obligados...queremos ser...ya son superiores...lo que eran...lo que son...están listos...

- Borges. El libro de arena.

...fue inútil...Era...era la mía...no puede ser...pero es...es exactamente...Ninguna es...están numeradas...es infinito...estamos en cualquier...es infinito...estamos en cualquier...

- Mendoza. El misterio de la cripta embrujada.

...está en camino...Es preciso...fue alumna...es verdad...estaba usted interna...lo estuvo...era usted una alumna...está usted hablando...está usted...

5. CONCLUSIONES.-

No ha sido el propósito de este trabajo efectuar un análisis exhaustivo del sistema verbal atributivo en español y del funcionamiento de ser y estar como verbos predicativos y auxiliares, sino presentar sólo aquellos parámetros funcionales que son necesarios, desde una perspectiva pedagógica, para la descripción de este campo de nuestra lengua a estudiantes foráneos.

La enseñanza del español como lengua segunda se encuentra a nivel metodológico en sus primeros pasos, si pensamos en la producción teórica elaborada para el aprendizaje de otras lenguas internacionales, como el inglés. Carecemos aquí todavía tanto de las suficientes investigaciones metodológicas generales, como de la confrontación con nuestro idioma de las últimas propuestas de la lingüística aplicada. Pocos y con frecuencia anticuados son aún nuestros métodos y sistemas de enseñanza.

Por esto nuestro trabajo ha comenzado por un apartado sobre problemas metodológicos y por una exposición de los principales debates internacionales en este terreno, pasando después a formular una propuesta descriptiva del funcionamiento de los verbos ser y estar que satisfaga las necesidades de los estudiantes extranjeros. Parafraseando a Peter Strevens (1), la primera parte responde al cómo y las

siguientes al qué de nuestro tema.

Pese a recoger en diferentes medidas las más importantes aportaciones surgidas para uno y otro terreno, este trabajo no ha pretendido quedarse en la orilla del eclecticismo. Tanto en el nivel de la metodología pedagógica como en el de la metodología lingüística se ha seguido un enfoque básicamente estructuralista, especialmente atento, empero, a las más decisivas aportaciones "sistémicas" de la Escuela de Londres.

Bajo esta perspectiva nos hemos acercado al sistema ser/estar desde un doble eje: el de su diversidad funcional -atributiva, predicativa y auxiliar- y el del doble enfoque del signo: ascendente -de la forma a la función- y descendente -de la función a la forma-.

Hemos procurado ilustrar nuestras argumentaciones, en aquellos casos concretos en que fue necesario, con ejemplos tomados de otras lenguas (especialmente francés, inglés, alemán, árabe, sueco y ruso), en la perspectiva de proponer un necesario y detenido estudio contrastivo de nuestro sistema, que este trabajo -por su naturaleza y objetivos- no puede más que apuntar.

Por último la parte práctica de las tablas de ejercicios y los textos pretende servir de ayuda a la elaboración de las clases y las evaluaciones, especialmente contribuyendo a evitar los errores de los ejercicios del enfoque tradicional de "gramática-traducción".

Queda mucho por hacer en el terreno de la pedagogía de nuestra lengua, pese a que hayamos tenido, con el libro quinto de la Gramática de Nebrija ("De las introducciones de la lengua castellana para los que de estraña lengua querrán deprender"), el primer método de idiomas de la historia de las lenguas románicas.

Hoy, cerca de quinientos años más tarde, la empresa de construir un método -científico- para los que "de alguna lengua peregrina querrán venir al conocimiento de la nuestra" (2) sigue constituyen-

do un reto. Abordarla es largo y arduo, pero también apasionante. Que sean leídas estas páginas como una pequeña aportación a la gran tarea.

- (1) STREVENS, P. "Algunos principios fundamentales en la formación del profesorado", en PUJANTE, A.L. y HYDE, J. Metodología de la enseñanza de idiomas. pp. 13-26.
- (2) ANTONIO DE NEBRIJA. Gramática de la lengua castellana (1492) fol. 54 v. (Edición de Antonio Guilis, p. 227).

6. BIBLIOGRAFIA.-

6.1. Teoría general de la enseñanza de idiomas.-

- AFENDRAS, E.A. y PIANAROSA, A. Le bilinguisme chez l'enfant et l'apprentissage d'une langue seconde: bibliographie analytique. Quebec. Les Presses de l' Université Laval, 1975.
- BÉLANGER, B. La sugestología. Bilbao. Mensajero, 1977.
- BENEDICTINE, G. La enseñanza de las lenguas vivas por el método progresivo. México. Imprenta Universitaria, 1953.
- BENNETT, W.A. Las lenguas y su enseñanza. Madrid. Cátedra, 1975.
- BLAIR, J.R. A glossary of language-learning terms. Londres. Blackre, 1963.
- BRUMFIT, C.J. y JOHNSON, K. The communicative approach to language teaching. Oxford. Oxford University Press, 1979.
- BYLINSKI, R. et al. Linguistique appliquée à la description et à l'enseignement des langues vivantes. Paris. Masson, 1972.
- CHALON, V. et al. Le laboratoire de langues dans l'enseignement supérieur: une expérience. Estrasburgo. AIDELA, 1967.
- CLOSSET, F. Didactique des langues vivantes. Bruselas. Didier, s.f.
- DILLER, K.C. The language teaching controversy. Rowley (Ma). Newbury House, 1978.
- DUCROT, O. "Sobre un mal uso de la lógica", en MARTINET, J. (Ed.) De la teoría lingüística a la enseñanza de la lengua. pp. 143-158.
- ESTARELLAS, J. La psicolingüística y la enseñanza de los idiomas extranjeros. Madrid. Anaya, 1971.
- FRANÇOIS, F. L'enseignement et la diversité des grammaires. Paris. Hachette, 1974.
- FRANÇOIS, D. "La noción de norma en lingüística. Actitud descriptiva. Actitud prescriptiva", en MARTINET, J. (Ed.) De la teoría lingüística a la enseñanza de la lengua. pp. 159-175.
- FRIES, Ch. C. Teaching and learning english as a foreign language. Ann Arbor. University of Michigan Press, 1945.
- GALISSON, R. y COSTE, D. Dictionnaire de didactique des langues. Paris. Hachette, 1976.
- GANTIER, H. La enseñanza de idiomas. Madrid. Marova-Fax, 1972.
- KLEIN, W. y DITTMAR, N. Developing grammars. Berlín. Springer, 1979.
- LADO, R. Linguistics across cultures. Ann Arbor. University of Michigan Press, 1957.

- LADO, R. Language teaching: a scientific approach. Nueva York. Mac Graw-Hill, 1964.
- MACKEY, W.F. Language teaching analysis. Londres. Longman, 1966.
- MARTINET, J. (Ed.) De la teoría lingüística a la enseñanza de la lengua. Madrid. Gredos, 1975.
- PARKINSON DE SAZ, S. La lingüística y la enseñanza de las lenguas: teoría y práctica. Madrid. Empeno 14, 1980.
- PUJANTE, A.L. y HYDE, J. (Eds.) Metodología de la enseñanza de idiomas: aspectos y problemas. Salamanca. Ediciones de la Universidad, 1982.
- RICHTERICH, R. y SCHERER, N. Communication orale et apprentissage des langues. París. Hachette, 1975.
- ROULET, E. Théories gramaticales, descriptions et enseignements des langues. París-Bruselas. F. Nathan-Labor, 1978.
- SÁNCHEZ PÉREZ, A. La enseñanza de idiomas: principios, problemas y métodos. Barcelona. Hora, 1982.
- STREVEENS, P. "Algunos principios fundamentales en la formación del profesorado", en PUJANTE, A.L. y HYDE, J. (Eds.) Metodología de la enseñanza de idiomas. pp. 13-26.
- VERLEE, L. Enseñanza de idiomas e información cultural. Madrid. Fragua, 1972.
- WILKINS, D.A. Second-language learning and teaching. Londres. E. Arnold, 1974.
- WILKINS, D.A. Notional syllabuses. Oxford. Oxford University Press, 1976.

6.2. La enseñanza del español a extranjeros.-

- BRUN, G. La lingüística aplicada a la enseñanza del español como lengua extranjera. Madrid. Instituto de Cultura Hispánica, 1966.
- BULL, W.E. Spanish for teachers: applied linguistics. Nueva York. Ronald Press, 1965.
- FLÓREZ, L. Concepto y enseñanza del español. Bogotá. Instituto Caro y Cuervo, 1960.
- LARREA, J. y MARTÍNEZ, E.E. Didáctica de lengua y literatura españolas. México. UTEHA, 1961.
- MARCOS MARÍN, F. Metodología del español como lengua segunda. Madrid. Alhambra, 1983.

POLITZER, R. y STAUBACH, Ch.N. Teaching spanish, a linguistic orientation. Boston. University of Michigan-Grinn & Co. , 1961.

POLO, J. Enseñanza del español a extranjeros: cuatro esbozos. Madrid SGEL, 1976.

POLO, J. El español como lengua extranjera: enseñanza de idiomas y traducción. Madrid. SGEL, 1976.

YRADERA MERCHANTE, L. La lengua española y su metodología. Logroño, Ochoa, 1960.

6.3. Gramáticas y cursos de español para extranjeros.-

BEJARANO, V. y JÖRNVING, R. Spansk grammatik. Estocolmo. Almqvist & Wiksell, 1967.

BLICHFELDT, S.F.; GROTH, B.H. y VILLANUEVA AASEN, M.L. ¡Adelante! Spansk for begynnere. Oslo. Friundervisningen, 1974 y 1976. 4 Vols.

BROWN, L.K. A thesaurus of spanish idioms. Nueva York. Frederick Ungar, 1964.

CARBALLO PICAZO, A. Español para estudiantes norteamericanos. Madrid Instituto de Cultura Hispánica, 1977.

FENTE, R.; FERNÁNDEZ, J. y SILES, J. Curso intensivo de español. Madrid. SGEL, 1971.

FITZ, J. A complete constructive spanish grammar. Londres. Pitman, 1946.

GONZÁLEZ OLLÉ, F. Textos para el estudio del español coloquial. Pamplona. EUNSA, 1972.

HÅKANSON, U. et al. Eso es. Spansk begynnerkurs. Estocolmo. Almqvist & Wiksell, 1974 y Oslo. Gyldendal Norsk, 1975. 4 Vols.

HAENSCH, G.; PUY COSTA, M. y SCHNEIDER, H. Español vivo. Munich. Max Hüber, 1960.

HARMER, L.C. y NORTON, F.J. A manual of modern spanish. Londres. University Tutorial Press, 1966.

KEMPIN, C.C. Grammaire espagnole. Madrid. Edicolor, 1972.

MOLL, F. de B. Curso breve de español para extranjeros. Palma de Mallorca. Moll, 1970.

POTTIER, B. Gramática del español. Madrid. Alcalá, 1975.

SOLÉ, M. de B. Teoría y práctica de la lengua española: español para extranjeros. Barcelona. Oikos-Tau, 1981.

SPAULDING, R.K. y LEONARD, I.A. Spanish review grammar. Londres. Rinehardt & Winston, 1965.

6.4. Los verbos copulativos españoles.-

ALARCOS LLORACH, E. "Pasividad y atribución en español", en Estudios de gramática funcional del español. Madrid: Gredos, 1978.

ALCINA FRANCH, J. y BLECUA, J.M. Gramática española. Barcelona. Ariel, 1975.

ALONSO, A. y HENRÍQUEZ UREÑA, P. Gramática castellana. Buenos Aires, 1964.

BELLO, A. Gramática de la lengua castellana. Madrid. EDAF, 1984.

BOSQUE, I. Problemas de morfosintaxis. Madrid. Universidad Complutense, 1980.

CARRASCO, F. "Sobre el formante de "la voz pasiva" en español". RSEL III, 2, 1973. pp. 333-341.

CHARAUDEAU, P. "Ser et estar", en Les langues néo-latines. París, 1967, 181. pp. 109-117.

CRIADO DEL VAL, M. Fisionomía del idioma español. Madrid. Aguilar, 1962.

GILI GAYA, S. Curso superior de sintaxis española. Barcelona. Bibliograf, 1982 (14a Ed.).

GREGORI, N. "Vocabulario" de la edición de la Obra poética de Nicolás Guillén. La Habana. Letras Cubanas, 1981. Vol. II. pp. 483-491.

GURMÉNDEZ, C. "Ser y estar". El País. 28/1/86. p. 9.

LAMÍQUIZ, V. Lingüística española. Sevilla. Publicaciones de la Universidad, 1975.

LAMÍQUIZ, V. El sistema verbal del español. Málaga. Agora, 1982.

LAZARO CARRETER, F. "Sobre la pasiva en español". en Estudios de lingüística. Barcelona. Crítica, 1980. pp. 61-72.

MARCOS MARÍN, F. Lingüística y lengua española. Madrid. Cincel, 1975.

NAVAS RUIZ, R. Ser y estar: estudio sobre el sistema atributivo del español. Salamanca. Publicaciones de la Universidad, 1963.

NAVAS RUIZ, R. y MORENO, C. Ser y estar. La voz pasiva. Salamanca. Colegio España, 1984.

POTTIER, B. "Sobre el concepto de verbo auxiliar", en Lingüística moderna y filología hispánica. Madrid. Gredos, 1968.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. Esbozo de una nueva gramática de la lengua española. Madrid. Espasa-Calpe, 1979.

SAUSSOL, J.M. Ser y estar. Orígenes de sus funciones en el cantar de Mio Cid. Sevilla. Publicaciones de la Universidad, 1977.

6.5. Bibliografía auxiliar.-

ALARCOS LLORACH, E. Gramática estructural. Madrid. Gredos, 1969 (2a Ed.).

ANDREWSKY, A. Apprentissage, analyse automatique du langage, application a la documentation. París. Dunod, 1973.

ARIMANY, M. Gramática práctica del catalán. Barcelona. Arimany, 1974

BERULFSEN, B. Norwegian grammar. Oslo. H. Aschoug, 1977.

BJATJUTNEV, M.; SOSENKO, E. y PROTOPOPOVA, I. Russkiy Jazik. Moscú. Pedagogika, 1972.

CANDINAS, T. Romontsch sursilvan. Cuera (Suiza). Ligia Romontscha, 1982.

CAPARRÓS, A. Historia de la psicología. Barcelona. Universidad de Barcelona (ciclostilado), 1978.

C'HALVEZ, A. Herve ha Nora: manuel de breton moderne. Lannuon. Skol, 1979 y 1981.

CORRIENTE, F. Gramática árabe. Madrid. Instituto de Cultura Hispano-Árabe, 1983.

DELAVENAY, E. La machine a traduire. París. PUF, 1972.

GARCÍA MESSEGUER, A. Lenguaje y discriminación sexual. Madrid. Cuadernos para el Diálogo, 1977.

GEREÑO, X. Euskara ikatesko metodoa. Bilbao. CINSA, 1976.

GREIMAS, A.J. Du sens. París. Le Seuil, 1970.

HERGENHAHN, B.R. An introduction to theories of learning. Englewood Cliffs, N.J. Prentice-Hall, 1982.

HJELMSLEV, L. Prolegómenos a una teoría del lenguaje. Madrid. Gredos, 1971.

- KÖHLER, W. Psicología de la forma. Madrid. Biblioteca Nueva, 1972.
- LAMIQUIZ, V. Sistema lingüístico y texto literario. Sevilla. Publicaciones de la Iniversidad, 1978.
- LLEDÓ, E. Lenguaje e historia. Barcelona. Ariel, 1978.
- LYONS, J. Introducción en la lingüística teórica. Barcelona. Teide, 1977.
- MANNE, G. Ny i Norge. Oslo. Tiden Norsk, 1977.
- MARTINET, A. Elements de linguistique générale. París. Colin, 1960.
- MOUNIN, G. Les problèmes théoriques de la traduction. París. Gallimard, 1963.
- NEBRIJA, Antonio de. Gramática de la lengua castellana (1492) Edición de Antonio Quilis. Madrid. Editora Nacional, 1980.
- PERROTT, D.V. Swahili. Nueva York: Mac Kay, 1984 (2a Ed.).
- SAUSSURE, F. de. Curso de lingüística general. Buenos Aires. Losada, 1945.
- SNOW, C.P. Las dos culturas y un segundo enfoque. Madrid. Alianza, 1977.
- STRANDSKOGEN, Å.B. y R. Norsk grammatik for utlendinger. Oslo. Gyldendal Norsk, 1980.
- TZEBRIKOV, J. Manual para el estudio de la lengua rusa. Barcelona. Bosch, 1959.
- VÁZQUEZ CUESTA, P. y MENDES DA LUZ, M.A. Gramática portuguesa. Madrid. Gredos, 1971. 2 Vols.

I N D I C E

	página
<u>PRÓLOGO</u>	2
<u>1. PROBLEMAS METODOLÓGICOS</u>	4
<u>1.1. Sobre la metodología en la enseñanza de las lenguas</u> .	5
<u>1.1.1. Un panorama heterogéneo</u>	5
<u>1.1.2. Lingüística y psicopedagogía</u>	6
<u>1.1.3. Otros ejes secundarios</u>	10
<u>1.2. Clasificación de los métodos existentes</u>	13
<u>1.2.1. Los métodos tradicionales</u>	14
<u>1.2.2. El método directo</u>	15
<u>1.2.3. Los métodos estructuralistas, audio-orales y audio- visuales</u>	17
<u>1.2.4. La lingüística generativa y transformacional y la enseñanza de idiomas</u>	19
<u>1.2.5. El método situacional y el nocional-funcional</u>	21
<u>1.2.6. Los métodos procedentes de la psicología</u>	23
<u>Notas al capítulo 1</u>	24
<u>2. LOS VERBOS COPULATIVOS ESPAÑOLES EN LA PERSPECTIVA DE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA</u>	26
<u>2.1. Introducción</u>	27
<u>2.2. Enfoques de la problemática de los verbos copulativos españoles</u>	30
<u>2.3. Ser versus estar</u>	35
<u>2.4. Enfoque morfológico</u>	40
<u>2.5. Construcciones atributivas con otros verbos</u>	44
<u>2.6. Problemas de interferencia con otras lenguas</u>	51
<u>2.6.1. La interferencia</u>	51

<u>2.6.2. Una división de las lenguas a propósito del campo copulativo</u>	53
<u>Notas al capítulo 2</u>	54
<u>3. SER Y ESTAR COMO VERBOS PREDICATIVOS Y AUXILIARES</u>	55
<u>3.1. Ser y estar como verbos predicativos</u>	56
<u>3.1.1. Ser</u>	56
<u>3.1.2. Estar</u>	58
<u>3.1.3. Sobre el empleo de adverbios</u>	62
<u>3.2. Ser y estar como verbos auxiliares</u>	63
<u>Notas al capítulo 3</u>	67
<u>4. EJERCICIOS</u>	68
<u>4.1. Presentación</u>	69
<u>4.2. Ser y estar, verbos predicativos</u>	70
<u>4.3. Ser y estar, verbos copulativos</u>	71
<u>4.4. Ser y estar, verbos auxiliares</u>	73
<u>4.5. Textos para la revisión</u>	74
<u>4.6. Comentarios</u>	76
<u>4.7. Claves de los ejercicios</u>	77
<u>5. CONCLUSIONES</u>	81
<u>6. BIBLIOGRAFÍA</u>	84
<u>6.1. Teoría general de la enseñanza de idiomas</u>	85
<u>6.2. La enseñanza del español a extranjeros</u>	86
<u>6.3. Gramáticas y cursos de español para extranjeros</u>	87
<u>6.4. Los verbos copulativos españoles</u>	88
<u>6.5. Bibliografía auxiliar</u>	89