

Estudio longitudinal del *Ser* y *Estar* en el español como L2*

KIMBERLY GEESLIN

Indiana University

PEDRO GUIJARRO-FUENTES

University of Plymouth

Recibido: 31 marzo, 2004 / Versión final: 28 mayo, 2004

RESUMEN: En este estudio analizaremos las variaciones entre hablantes nativos y no-nativos de español, basándonos en las propiedades semántico-pragmáticas que tienen que ver con el uso de *Estar*. Compararemos un grupo de principiantes absolutos de español (n=7) como L2 que han sido observados en dos fases diferentes con un grupo de hablantes nativos adultos (n=19). Los datos de los principiantes se interpretarán de acuerdo con la variabilidad que muestran los nativos comparando los contextos obligatorios (los que muestran concordancia total entre los nativos) con aquellos en los que permiten su variabilidad, o sea, bien la presencia de *Ser* o *Estar*.

Palabras clave: cópula, semántica, pragmática, lenguas segundas, principiantes.

ABSTRACT: In this study we analyze the linguistic variations between native and non-native speakers of Spanish, based on the semantic and pragmatic properties associated with the use of *Estar* (To be). We compare a group of absolute beginners of Spanish as second language (n= 7) observed at two points in time with a group of Spanish native speakers (n=19). The learner data are interpreted according to the variability that native speakers show, comparing obligatory contexts (those contexts where all native speakers agree) to those in which native speakers allow variability, that is, either the presence of *ser* or *estar*.

Key words: copula, semantics, pragmatics, second language, beginners.

1. INTRODUCCIÓN

En este trabajo presentamos los resultados preliminares de un estudio sobre la adquisición de los verbos copulativos en español como segunda lengua en etapas muy tempranas. En concreto, analizaremos los modelos adquisitivos de una serie de construcciones [cópula +

* Nos gustaría agradecer la participación desinteresada de todos los estudiantes de español de la Universidad de Plymouth, que tomaron parte en este estudio, y sin los cuales no hubiera sido posible llevarlo a cabo. Nos gustaría agradecer también los comentarios de los participantes del Sexto Congreso de Lingüística General celebrado en la Universidad de Santiago de Compostela, España (Mayo 2004), donde se presentó una primera versión del trabajo, y a los revisores anónimos de *Porta Linguarum* y al equipo editorial de la misma. Todos los errores que puedan existir en el texto son nuestros.

adjetivo]. A este respecto, tenemos que señalar que considerable atención ha sido prestada a este tipo de construcciones en la adquisición de segundas lenguas, pero los estudios realizados con principiantes hasta la fecha se basan en el análisis exclusivo de los contextos obligatorios; de ahí que en este trabajo consideremos la frecuencia de uso de ambos verbos copulativos, lo que nos permitirá estudiar tanto los contextos obligatorios como aquellos donde se permite la variabilidad de uso o presencia de los dos verbos copulativos. Además, prestamos especial atención al desarrollo de la interlengua por un período de tiempo, lo que nos permitirá analizar el desarrollo de la misma en un grupo de no-nativos de español de forma más profunda. Hay que señalar que dado que la adquisición de *ser/estar* es un aspecto difícil para los aprendices de español como L2, creemos que un mejor conocimiento del proceso del desarrollo gramatical en cuanto a esta estructura es imprescindible.

El trabajo se organiza de la siguiente forma: en la primera sección daremos cuenta de los estudios realizados tanto en primeras y segundas lenguas desde un punto de vista cross-lingüístico¹. En la segunda sección presentamos nuestro propio estudio en el que daremos cuenta tanto de la metodología seguida como de los resultados de la investigación. En la última, presentaremos las conclusiones generales y las directrices para futuros trabajos.

1.1. Adquisición en primeras y segundas lenguas

Primeramente daremos cuenta de los estudios realizados sobre la adquisición del español como primera lengua. Sera (1992) realizó un análisis distribucional en el que se integraban los usos de *Ser* y *Estar* por niños y adultos españoles. De acuerdo con los resultados de los diferentes experimentos llevados a cabo, se constata el uso de los verbos copulativos en una serie de construcciones sintácticas. Más concretamente, los niños prefieren usar las formas de *Ser* de forma exclusivamente en construcciones nominales, y las de *Estar* como auxiliares y con locativos, y ambas formas *Ser* y *Estar* con adjetivos. En el segundo experimento, Sera nos informa de las diferencias semánticas encontradas entre *Ser* y *Estar* con adjetivos entre adultos españoles. En un tercer experimento, Sera estudia el contraste de la cópula por parte de los adultos en el uso de las construcciones locativas. El cuarto experimento llevado a cabo con niños españoles de edades comprendidas entre los 3 y los 11 años nos informa de los usos de la cópula en español tanto con adjetivos como en construcciones locativas. De acuerdo con los resultados de este cuarto experimento, los niños aceptan menos las restricciones semánticas que los adultos, teniendo sus usos una base sintáctica todavía más fuerte.

Más recientemente, Schmitt, Holtheuer y Miller (2003) nos informan de la adquisición de los dos verbos copulativos en español teniendo en cuenta tanto las propiedades léxico-semánticas, como sintácticas y discursivas de las construcciones en las que aparecen bien *Ser* o *Estar*. Dos fueron los objetivos que Schmitt, Holtheuer y Miller (2003) trataron de investigar: (1) si los niños conocen los principios que regulan la aparición de *Ser* y *Estar*, (2) qué cópula prefieren usar, o sea, *Ser* o *Estar*. Dos estudios realizaron para ello. Para el primer estudio, se llevaron a cabo dos experimentos con la ayuda de una Tarea de Emparejamiento de frases con dibujos donde los participantes tenían que seleccionar un dibujo de acuerdo con

¹ Cross-lingüístico en el sentido que estos trabajos comparan varias lenguas: unas donde existe un contraste de los verbos copulativos (por ejemplo, el español) y otras en las que no existe tal contraste (por ejemplo, el inglés).

una frase dada. En este primer experimento, 20 niños de edades comprendidas entre los 4.6 años fueron comparados a un grupo de 20 adultos de habla hispana. Para el segundo experimento, se analizó el comportamiento de 16 niños de 4.4 años de edad. De acuerdo con los resultados de ambos experimentos de este primer estudio, se aprecian diferencias significativas entre los niños y los adultos, y lo que es más importante los niños abusan de la forma *Estar*, lo que significa que los niños no hacen uso de los principios pragmáticos que hacen imposible la presencia de *Estar*. Además, los niños de edades de 4.5 no muestran haber adquirido las implicaciones semántico-pragmáticas asociadas con la elección de la cópula.

En el segundo estudio, Schmitt, Holtheuer y Miller (2003), con la ayuda de una Tarea de Aceptabilidad de juicios gramaticales, comparan un grupo de 14 niños (media 5.0 años) con un grupo de 20 adultos de habla hispana. Para el diseño de esta prueba, se tuvieron en cuenta tres condiciones: el componente léxico, el sintáctico y el contextual (o pragmático). Los resultados indican diferencias significativas entre los dos grupos en las tres condiciones diferentes. Schmitt, Holtheuer y Miller (2003) llegan a la conclusión que los niños en general prefieren usar más las formas de *Estar* que las de *Ser*, y que además los niños a diferencia de los adultos tienen aún más dificultades con las implicaciones relacionadas con estos verbos copulativos. Por lo tanto, parece ser que los niños usan la forma *Estar* como una forma defectiva (o no marcada).

A continuación daremos cuenta de algunos de los estudios recientes realizados dentro del campo de la adquisición de segundas lenguas. Tenemos que señalar, sin embargo, que la mayoría de ellos se han realizado con estudiantes estadounidenses que aprendían español como segunda lengua; de ahí la necesidad de explorar la adquisición del contraste copulativo del español con otros participantes. También es importante recordar el hecho de que casi todos los estudios realizados hasta la fecha han sido estudios transversales², de ahí que pensemos que nuestro estudio por ser longitudinal³ podría aclarar algunas de las incógnitas que rodean la adquisición de este tipo de construcciones copulativas. Otro de los aspectos innovativos del presente trabajo es el análisis que se ha adoptado. La mayoría de los trabajos realizados sobre los verbos copulativos en español como L2 se han basado únicamente en un análisis de contextos obligatorios (Ryan y Lafford, 1992; VanPatten, 1987) o un análisis multifactorial (Geeslin, 2003), mientras que en el presente trabajo analizaremos los contextos obligatorios comparados con aquellos que pueden permitir la presencia de ambos verbos copulativos - *Ser* o *Estar*.

Uno de los pioneros en este tipo de estudios fue VanPatten (1985) que analizó datos de 6 hablantes nativos estadounidenses que estudiaban español en un medio institucional. Cada participante se reunía con el investigador durante 30 minutos, cada 2 semanas, por un período de 9 meses. Los participantes llevaban a cabo una conversación que era grabada y una tarea de descripción de dibujos. A la hora de analizar los datos VanPatten tuvo en cuenta la exactitud de las respuestas que viene determinada por el examen del número de casos donde *Ser* (o *Estar*) pueden aparecer en contextos obligatorios. Como índice de adquisición se tuvo

² Los estudios transversales son aquellos estudios en los que se analiza la interlengua de los hablantes no-nativos centrándose en un momento dado del desarrollo de la misma.

³ Un estudio longitudinal, por el contrario, es aquel en el que se trata de analizar la interlengua de los hablantes no-nativos en dos o más momentos distintos.

en cuenta el 90%, que indicaría si una estructura había sido adquirida o no. VanPatten llega a los resultados siguientes: mientras que el uso correcto de *Ser* es generalmente sobre el 90%, en el caso de *Estar* no llega ni al 50%. VanPatten también identificó tres etapas por las que atraviesan estos no-nativos de español: uso de *Ser* en todos los contextos lingüísticos; aparición y uso de *Estar* con las construcciones locativas, y aparición y uso de *Estar* con los adjetivos de condición (por ejemplo, 'estoy contento').

En un estudio posterior, VanPatten (1987) usó además una prueba de juicios gramaticales⁴ y el análisis de la observación en clase. El análisis fue el mismo que en el estudio anterior, y los resultados permitieron a VanPatten añadir dos etapas más a las tres anteriores. La etapa inicial en el segundo estudio fue la ausencia de verbos copulativos (por ejemplo, 'ella ___ contenta'), y la tercera etapa (entre el sobreuso de *ser* y el uso de *estar* con locativo) fue el uso de *Estar* en el presente continuo.

Ryan y Lafford (1992) llevaron a cabo un estudio con el cometido de replicar las etapas adquisitivas descritas por VanPatten, pero teniendo en cuenta la adquisición del español en el medio natural. En el estudio participaron 16 adultos estadounidenses no-nativos de español de nivel principiante. Para la recogida de los datos, usaron una entrevista oral que era parte de un examen oral de nivel, durante su estancia de un semestre en Granada (España). Los participantes fueron entrevistados antes de abandonar los EE.UU y dos veces más con un intervalo de cuatro meses y medio de diferencia. Todos los participantes a excepción de uno realizaron las tres entrevistas. Usando el mismo sistema de codificación que VanPatten (1985, 1987), Ryan y Lafford (1992) encontraron errores de uso de *Ser* en construcciones locativas, y errores de omisión de la cópula con algunos adjetivos de condición. Por lo tanto, estos resultados permitieron a Ryan y Lafford agregar dos etapas a las cinco etapas propuestas por VanPatten: (1) omisión de la cópula en contextos con adjetivos de condición y que requerirían la presencia de *Estar*; (2) errores de uso de *Estar* en contextos en los que se requiere el uso de *Ser*. Finalmente, el orden de adquisición de las construcciones locativas y construcciones de adjetivos de condición con *Estar* se invierten. Sin embargo, y a pesar de estas diferencias, Ryan y Lafford afirman que las etapas anteriormente descritas por VanPatten dentro del contexto institucional son semejantes a las etapas descritas por ellos dentro de un contexto natural.

En un estudio similar a los anteriores, Briscoe (1995) estudió la interlengua de 77 hablantes estadounidenses de español matriculados en seis niveles diferentes de instrucción: los cuatro primeros semestres, y el tercer y cuarto año. Algunos de los participantes del tercer y cuarto año habían pasado algún período de tiempo en un país de habla hispana. La prueba que todos los participantes tuvieron que realizar fue una tarea de descripción de dibujos con una duración de 20 a 40 minutos. Cada dibujo estaba pensado para elicitación de una función específica de la cópula en español. Seguidamente, cada estudiante tuvo una entrevista oral de 15 minutos. Como en los estudios anteriores, Briscoe usó como índice de adquisición el 90%. Las etapas que propone Briscoe son similares a las de VanPatten (1987) y Ryan y Lafford (1992). Sin embargo, es importante destacar que la mayor aportación del estudio de Briscoe

⁴ Las pruebas de juicios gramaticales son aquellas en las que los participantes tienen que evaluar distintas estructuras gramaticales que pueden ser bien correctas o incorrectas de acuerdo con la gramática de la lengua meta.

es la sobregeneralización de *Ser*: no todas las funciones con *Ser* son sobregeneralizadas, y algunas de ellas incluso se adquieren después de algunas construcciones con *Estar*.

1.2. Conclusiones

De los trabajos revisados en el apartado anterior, podemos concluir que los niños de español como lengua materna tienen problemas con los aspectos semánticos y pragmáticos de las construcciones copulativas en español, aunque no existe diferencia alguna en el uso del contraste de la cópula y el tipo de construcción bien adjetival o locativa. Por otra parte, de los estudios del español como L2, podemos concluir que en las etapas adquisitivas de las construcciones copulativas los no-nativos no muestran el mismo nivel de aprendizaje con respecto a cada una de ellas. Los únicos aspectos en los que los estudios anteriores no parecen coincidir son: omisión de la cópula, en concreto cuánto tiempo dura la etapa de omisión y si ocurre o no en los contextos en los que se requiere la presencia de *Estar*, y orden de adquisición de los locativos y los adjetivos de condición.

Comparando, por tanto, algunos de los estudios anteriores, se podría concluir que el modelo adquisitivo para la cópula no es igual en primeras y segundas lenguas: por ejemplo, los niños parecen sobregeneralizar *Estar*, mientras que los adultos no-nativos sobregeneralizan *Ser*. Una de las posibles explicaciones para la sobregeneralización de *Ser* por parte de hablantes no-nativos de español, es que *Ser* es mucho más frecuente en el *input* que los aprendices de español como L2 puedan recibir (VanPatten, 1987). Por todos es sabido que una de las primeras funciones gramaticales que se presentan en la clase de español es la identificación personal (por ejemplo, Yo soy Juan, soy el profesor de español) que requieren el uso y presencia exclusiva de *Ser*.

Recordemos que algunos trabajos sobre el inglés como lengua materna indican que en las primeras etapas adquisitivas el niño omite el uso de la copula 'to be'. Becker (2000) en un estudio con el inglés como L1 (o lengua materna) encuentra que tres niños con una edad de 2.0-2.3 años omiten la cópula en unas construcciones más que en otras: 'to be' se usa en casi todas las construcciones existenciales y nominales. Sin embargo, se omite en casi la mitad de las predicativas adjetivales, y casi no se usa en las construcciones locativas. Es decir, los niños omiten la cópula con los predicados de estado, no siendo ese el caso con los predicados individuales. Teniendo en cuenta estos resultados, podemos entonces argumentar que las gramáticas de los hablantes no-nativos de español no son anómalas, pues en muchos aspectos se asemejan bien a la gramática de los niños que tienen el español como L1 o a la de los niños que tienen el inglés como L1.

2. NUESTRO ESTUDIO

En este trabajo daremos cuenta de los resultados preliminares de un estudio longitudinal en el que se investiga las etapas adquisitivas de los verbos copulativos - *Ser* y *Estar* - por hablantes no-nativos del español de nivel principiante (grupo que describiremos más adelante). Partimos del presupuesto que todos los contextos que se analizan tienen una sola respuesta apropiada. En contraste con otros estudios de las etapas adquisitivas de los verbos copulativos, haremos uso de un grupo de participantes nativos para identificar los contextos en los que hay

variabilidad. La comparación entre nativos y no-nativos y entre fases distintas del estudio se basará en un análisis de la frecuencia en vez de la precisión.

2.1. Análisis lingüístico de la construcción [cópula+adjetivo]

Hay suficiente evidencia de que el uso de los verbos copulativos ha cambiado a lo largo de la historia y que en el español contemporáneo hay variabilidad en el uso de *Estar* según el contexto discursivo y las intenciones del hablante (Falk, 1979a; Silva-Corvalán, 1986; Vañó-Cerdá, 1982). Por esto, hay que tener en cuenta los muchos factores del discurso que sirven para describir el uso de *Ser* y *Estar*. Existen ciertos contextos en los que solamente una cópula es permisible y otros en los que se puede observar cierta variabilidad de un hablante a otro y de un período de tiempo a otro según el significado oracional. Los ejemplos que siguen muestran el contraste entre contextos variables y contextos no variables (u obligatorios).

- (1) Mi hijo es/está alto.
- (2) La mujer es/está muy guapa.
- (3) Todos somos/*estamos humanos.
- (4) El niño *es/está descalzo.

En las frases (1) y (2) la selección de la cópula depende de las intenciones del hablante. Por ejemplo, si uno quiere decir que 'el hijo' en la primera frase ha crecido, la opción 'está alto' tiene más sentido. Esta variabilidad contrasta con las frases (3) y (4) en las que el adjetivo restringe qué cópula puede ser permitida. Hay que advertir, sin embargo, que los contextos obligatorios a nivel de frase (como los ejemplos (1)-(4), que aparecen sin contexto, no representan la mayoría de los casos. Por el contrario, el 80 por ciento de los adjetivos son gramaticales en ciertos contextos con los dos verbos copulativos (Vañó-Cerdá, 1982). Por lo tanto y dado que nuestro estudio es el primero longitudinal que hace uso de esta distinción, es de suma importancia explorar la frecuencia de uso de los verbos copulativos en todos los contextos de uso (para un estudio más exhaustivo de los verbos copulativos con hablantes monolingües ver Clements, 1988; Fernández Leborans, 1999; Leonetti, 1994).

2.2. Hipótesis y predicciones

Las preguntas de investigación que guiarán el presente estudio son:

- 1.- ¿La frecuencia de la elección de la cópula varía en el desarrollo de la interlengua a lo largo del tiempo?
- 2.- ¿Hay algún tipo de variación en el uso de la cópula en contextos obligatorios donde se requieren la presencia de *Estar* o de *Ser* durante el periodo de observación?
- 3.- ¿Hay cambios en la frecuencia de uso en los contextos en los que hay variabilidad durante el periodo de observación?

Haciendo uso de algunos de los resultados de los estudios realizados con anterioridad (VanPatten, 1985, 1987), nuestra predicción es que sí habrá variabilidad en la frecuencia del uso de los verbos copulativos, puesto que *Estar* parece ser incorporado a la gramática de los no-nativos después de algún tiempo. A este respecto, los resultados que muestren un aumento

en el uso de *Estar* con el tiempo deben corresponder a nuestros resultados dado que se espera que los aprendices vayan mejorando su conocimiento del español por estar expuestos a una cantidad mayor de *imput*.

En cuanto a los contextos obligatorios nuestra predicción es que los hablantes no-nativos mostrarán una mejoría especialmente en esos contextos obligatorios. En concreto, se espera que al comienzo del proceso de la adquisición el aprendiz de español como segunda lengua vaya acercándose al modelo presente en el *imput*. Sin embargo, es posible que esta convergencia no se aprecie porque los aprendices no llegan a mejorar su uso en un solo semestre. Si ése es el caso, es decir, que los aprendices modifican su gramática pero no lo suficientemente para mostrar un resultado significativo, será posible extender el estudio y seguir el proceso de adquisición durante un período de tiempo mayor.

Los contextos variables presentan una situación para la cual es difícil predecir los resultados. Estudios anteriores con aprendices de nivel avanzado muestran que tales estudiantes de español como segunda lengua no sólo adquieren la habilidad de responder a los factores pragmáticos en el contexto que condiciona el uso de *Estar*, sino que suelen sobreusar *Estar* en tales situaciones, favoreciendo los factores pragmáticos sobre los factores semánticos (Geeslin, 2003). Dado que los participantes para el presente trabajo eran principiantes absolutos, se esperaba, sin embargo, que se diera un aumento del uso de *Estar* en estos contextos también, ya que el proceso de adquisición entre principiantes se describe como el aumento en el uso de *Estar* (VanPatten, 1985, 1987).

2.3. Participantes

Los participantes en nuestro estudio fueron un grupo de hablantes británicos no-nativos de español ($n=7$) y un grupo de nativos adultos ($n=19$). Como se mencionó anteriormente, los datos de los nativos se usarán solamente para identificar los contextos obligatorios y los contextos variables. Debemos puntualizar que la lengua materna de los no-nativos no posee el contraste entre los verbos copulativos, poseyendo tan sólo uno, el verbo 'to be'. Todos los aprendices, que tomaron parte en este estudio de forma voluntaria, eran estudiantes de español en una universidad en el Reino Unido. En el momento de llevarse a cabo los experimentos se encontraban en el primer año.

Los aprendices en el estudio oscilan entre los 20 y los 47 años de edad (media=28.68, s.t.=11.02), y lógicamente, y al ser principiantes absolutos, esa edad se corresponde con el momento de exposición a la lengua meta. Hay que indicar que en el momento de realizar los experimentos ninguno de los participantes tuvo o había tenido contacto con el español fuera de clase, y ninguno había viajado o vivido por un período de tiempo en España; lo que significa que el único contacto con el español era dentro de la clase.

Dado que, como hemos señalado anteriormente, existe una gran variabilidad de uso incluso entre hablantes nativos de español, y como uno de nuestros propósitos era comparar el grupo de principiantes de español con hablantes adultos nativos, tuvimos en cuenta los resultados de las pruebas realizadas por un grupo de 19 hablantes nativos, todos ellos residentes únicamente en España, en el momento de llevarse a cabo la recogida de datos. La edad de los participantes variaba entre los 20 y 46 años (media = 32.47; s.t. = 6.60). Trece de los participantes eran mujeres y seis hombres. Todos ellos habían completado la educación secundaria, y quince de ellos poseían estudios universitarios superiores. Los diecinueve partici-

pantes procedían de diferentes ciudades de España, aunque con similares orígenes sociales (veáse Guijarro-Fuentes y Geeslin (por aparecer) para una descripción más completa de los datos de los nativos).

2.4. Tipo de pruebas y procedimiento

Además de un cuestionario con preguntas generales (ej., edad, conocimiento de otras lenguas, etc.), todos los participantes realizaron una prueba de nivel y una prueba de preferencia lingüística. El experimento se realizó en dos fases con una diferencia de cuatro meses entre ambas. Durante la primera fase, los estudiantes de español realizaron todas las pruebas justamente después de haber recibido instrucción sobre los usos y formas de *Ser* y *Estar* durante su primer año de universidad. En el momento de realizar las pruebas, los estudiantes habían recibido 96 horas de instrucción en la clase. Una segunda fase se llevó a cabo durante el primer semestre del segundo curso académico, después de que los estudiantes hubieran recibido aproximadamente unas 40 horas más de instrucción dentro de la clase, o sea, un total de 136 horas. Hay que mencionar, sin embargo, que los investigadores no eran profesores de los participantes en ninguna de las dos fases del estudio.

Todos los participantes realizaron la misma prueba de nivel⁵ en ambas fases por motivos de estandarización, y de acuerdo con los resultados de la misma en la primera fase todos los participantes reunían el criterio de clasificación como principiantes absolutos de español. Esta prueba de nivel se compone de 43 preguntas que tienen que ver con diferentes aspectos gramaticales del español.

La prueba de preferencia lingüística estaba compuesta por 28 ítems en los que se integraron las propiedades semánticas y pragmáticas que tienen que ver con la elección de cópula. Ésta fue una prueba de papel y lápiz en la que los participantes tenían que leer una serie de situaciones lingüísticas y justamente después de cada una de ellas se les preguntaba con tres opciones. El tiempo límite fue de 30 minutos. Esta prueba estaba diseñada para que los hablantes tanto nativos como no-nativos emitieran juicios de preferencia, y no de gramaticalidad sin pensar si era correcto o incorrecto, de tal forma que eligieran la cópula intuitivamente de acuerdo con el contexto lingüístico dado de antemano. El orden de presentación de *Ser* y *Estar* en las opciones de las posibles respuestas fue distribuido al azar. La Figura 1 muestra un ejemplo de los ítems incluidos en la prueba.

Figura 1. Ejemplo de un ítem de la Prueba de Preferencia Lingüística.

1. Paula y Raúl salen del apartamento y van al restaurante. Comen allí frecuentemente y la gente que trabaja en el restaurante siempre los trata bien. Esta vez, Raúl pidió algo nuevo y Paula quiere saber qué piensa Raúl de la comida: Paula: Raúl, ¿te gusta la comida?	
A. Raúl: Sí, la cena es buena.	<input type="checkbox"/> Prefiero la frase A.
B. Raúl: Sí, la cena está buena.	<input type="checkbox"/> Prefiero la frase B.
	<input type="checkbox"/> Prefiero A y B.

⁵ Basado en el *test* de español de la Universidad de Wisconsin (Test Form 96M).

pantes procedían de diferentes ciudades de España, aunque con similares orígenes sociales (veáse Guijarro-Fuentes y Geeslin (por aparecer) para una descripción más completa de los datos de los nativos).

2.4. Tipo de pruebas y procedimiento

Además de un cuestionario con preguntas generales (ej., edad, conocimiento de otras lenguas, etc.), todos los participantes realizaron una prueba de nivel y una prueba de preferencia lingüística. El experimento se realizó en dos fases con una diferencia de cuatro meses entre ambas. Durante la primera fase, los estudiantes de español realizaron todas las pruebas justamente después de haber recibido instrucción sobre los usos y formas de *Ser* y *Estar* durante su primer año de universidad. En el momento de realizar las pruebas, los estudiantes habían recibido 96 horas de instrucción en la clase. Una segunda fase se llevó a cabo durante el primer semestre del segundo curso académico, después de que los estudiantes hubieran recibido aproximadamente unas 40 horas más de instrucción dentro de la clase, o sea, un total de 136 horas. Hay que mencionar, sin embargo, que los investigadores no eran profesores de los participantes en ninguna de las dos fases del estudio.

Todos los participantes realizaron la misma prueba de nivel⁵ en ambas fases por motivos de estandarización, y de acuerdo con los resultados de la misma en la primera fase todos los participantes reunían el criterio de clasificación como principiantes absolutos de español. Esta prueba de nivel se compone de 43 preguntas que tienen que ver con diferentes aspectos gramaticales del español.

La prueba de preferencia lingüística estaba compuesta por 28 ítems en los que se integraron las propiedades semánticas y pragmáticas que tienen que ver con la elección de cópula. Ésta fue una prueba de papel y lápiz en la que los participantes tenían que leer una serie de situaciones lingüísticas y justamente después de cada una de ellas se les preguntaba con tres opciones. El tiempo límite fue de 30 minutos. Esta prueba estaba diseñada para que los hablantes tanto nativos como no-nativos emitieran juicios de preferencia, y no de gramaticalidad sin pensar si era correcto o incorrecto, de tal forma que eligieran la cópula intuitivamente de acuerdo con el contexto lingüístico dado de antemano. El orden de presentación de *Ser* y *Estar* en las opciones de las posibles respuestas fue distribuido al azar. La Figura 1 muestra un ejemplo de los ítems incluidos en la prueba.

Figura 1. Ejemplo de un ítem de la Prueba de Preferencia Lingüística.

1. Paula y Raúl salen del apartamento y van al restaurante. Comen allí frecuentemente y la gente que trabaja en el restaurante siempre los trata bien. Esta vez, Raúl pidió algo nuevo y Paula quiere saber qué piensa Raúl de la comida:
Paula: Raúl, ¿te gusta la comida?

A. Raúl: Sí, la cena es buena.

B. Raúl: Sí, la cena está buena.

Prefiero la frase A.

Prefiero la frase B.

Prefiero A y B.

⁵ Basado en el *test* de español de la Universidad de Wisconsin (Test Form 96M).

2.5. Análisis

En cuanto al análisis estadístico realizado, se tuvo en cuenta la frecuencia de preferencias y se realizaron diferentes test de chi-cuadrado. Cada combinación de [cópula + adjetivo] fue codificada como una muestra. Cada muestra fue codificada teniendo en cuenta la variable dependiente que contenía la categoría *Ser*, *Estar* o *Ambos*. Además, las respuestas de los hablantes nativos fueron categorizadas en 'contextos obligatorios' y 'contextos variables'. De igual forma, y en el caso del grupo de los no-nativos, cada muestra fue también codificada teniendo en cuenta la variable independiente (momento del test) que cuenta con dos categorías (fase 1 contra fase 2).

2.6. Resultados

En esta sección presentamos los resultados obtenidos de la prueba de preferencia lingüística y de la prueba de nivel. Una vez que los resultados fueron codificados, se llevaron a cabo diferentes correlaciones, junto con diferentes pruebas de chi-cuadrado que examinan la relación entre la variable dependiente (tipo de respuesta) y las otras variables independientes (fase del estudio y tipo de contexto). Las correlaciones muestran cómo las respuestas son distribuidas a través de las diferentes categorías de la variable independiente, y las pruebas de chi-cuadrado tests muestran si existen o no relaciones significativas entre las dos variables.

La Tabla 1 resume la información de cada uno de los participantes de acuerdo con los resultados de la prueba de nivel en ambas fases.

Tabla 1. Resultados de la prueba de nivel.

Participantes	Fase 1	Fase 2
1	26	39
2	29	33
3	30	32
4	27	33
5	34	37
6	33	24
7	30	30
Media	29.86	32.57
Desviación típica	2.91	4.86

Nota. X^2 (fase vs. prueba de nivel) = 242.67, $df=9$, $p < .001$, Cramer's $V = .79$.

En la Tabla 1 podemos observar que hay una diferencia significativa entre fase 1 y fase 2 ($p < .001$) en cuanto al nivel de español de los participantes.

Con la diferencia en nivel entre la fase 1 y la fase 2 ya establecida, daremos cuenta de la distribución del tipo de respuesta por fase 1 y fase 2. En la Tabla 2 se presentan las respuestas según la fase del estudio.

Tabla 2. Distribución del tipo de respuesta en ambas fases.

Respuesta	Fase 1		Fase 2	
	#	%	#	%
<i>Ser</i>	94	48	73	37.2
<i>Estar</i>	95	48.5	123	62.8
<i>Ambos</i>	7	3.6	0	0

Nota. X^2 no es posible por las celdas pequeñas. # = número de muestras.

Según los resultados parece haber una diferencia importante entre la primera fase y la segunda en cuanto a la distribución del tipo de respuesta. Sin embargo, tenemos que señalar que uno de los requisitos de los tests de chi-cuadrado es que ninguna de las celdas sea menor a cinco muestras. En estudios anteriores se ha argumentado que la solución apropiada para esta situación es agrupar las respuestas '*ambos*' con las respuestas '*estar*' porque lo que le interesa al investigador es ver cuándo la gramática del aprendiz permite el uso de *estar* (véase Geeslin, 2003; Cheng, 2002). La variable dependiente 'respuesta' fue reagrupada para incluir las categorías '*estar* permitido' y '*estar* no-permitido'. Esta nueva variable dependiente se llama '*estar* permitido'. El resultado es un chi-cuadrado *test* que no viola las condiciones y que muestra un resultado significativo. Como se ve en la Tabla 3, hay una diferencia significativa en la frecuencia de uso entre fase 1 y fase 2.

Tabla 3. Distribución del tipo de respuesta (estar vs. no estar) en ambas fases.

Respuesta	Fase 1		Fase 2	
	#	%	#	%
Permite <i>estar</i>	102	52	123	62.8
No permite <i>estar</i>	94	48	73	37.2
Total	196	100	196	100

Nota. $X^2=4.60$, $df=1$, $p=.032$, Cramer's $V=.108$.

De acuerdo con los análisis estadísticos, los aprendices usan *Estar* más en la segunda fase que en la primera. Este resultado es consistente con estudios anteriores como los de VanPatten (1987) que mostraron que la etapa inicial de la adquisición se caracteriza por el sobre-uso de *Ser* y que el desarrollo involucra un proceso de permitir que *Estar* entre en la gramática.

Recordemos que lo que distingue unos contextos de otros es la variabilidad que puede existir entre hablantes nativos. Para comparar los contextos obligatorios con los contextos variables tuvimos en cuenta las respuestas de los 19 hablantes nativos de España. Los casos en los que había un acuerdo unánime se denominaron obligatorios y los otros casos se denominaron variables. Podemos adelantar que 14 de los 28 contextos en la prueba de preferencia lingüística provocaron respuestas unánimes entre los hablantes nativos.

2.6.1. Contextos obligatorios

La Tabla 4 muestra la distribución del tipo de respuesta en contextos obligatorios. Para resolver el problema de las celdas pequeñas, la variable dependiente que se presenta es 'estar permitido'.

Tabla 4. Distribución del tipo de respuesta (estar vs. no estar) en contextos obligatorios.

Respuesta	Fase 1		Fase 2	
	#	%	#	%
Permite <i>estar</i>	46	49	48	51
No permite <i>estar</i>	52	51	50	49
Total	98	100	98	100

Nota. $X^2 = .08$, $df = 1$, $p = .78$, Cramer's $V = .02$.

Los resultados presentados en la Tabla 4 no muestran ninguna diferencia significativa en la distribución de respuestas entre la primera fase y la segunda. Sin embargo, la presentación de todos los contextos obligatorios en una sola Tabla podría ser problemático. Es posible que los estudiantes mejorasen entre fases pero, debido al hecho de que algunos contextos requieren *Ser* y otros requieren *Estar*, los cambios podrían pasar desapercibidos. Para distinguir entre estos dos tipos de contextos las Tablas 5 y 6 muestran la distribución del tipo de respuesta entre las fases por los contextos que requieren *Ser* y los que requieren *Estar* respectivamente.

Tabla 5. Distribución del tipo de respuesta (estar vs. no estar) en contextos que requieren ser.

Respuesta	Fase 1		Fase 2	
	#	%	#	%
Permite <i>estar</i>	20	31.7	20	31.7
No permite <i>estar</i>	43	68.3	43	68.3
Total	63	100	63	100

La Tabla 5 muestra que no hubo ningún cambio en el uso de *Ser* en los contextos que requieren *Ser* entre fase 1 y fase 2. De hecho, el uso de *Estar* aumentó mínimamente porque en la primera fase las 20 muestras que permiten *Estar* incluyen 2 respuestas en la categoría 'ambos'. En la segunda fase las 20 respuestas que permiten *Estar* reflejan el uso categórico de la respuesta *Estar*, en vez de la respuesta *Ambos*. Este resultado es de sumo interés porque los estudios de las etapas de adquisición sugieren que se adquiere *Ser* primero y que la sobregeneralización de *Ser* hace que el aprendiz parezca hacer uso de *Ser* en más del 90% de los contextos que lo requieren. Además, como se verá en el análisis que sigue de los contextos esta falta de cambio no existe en todos los otros contextos. La Tabla 6 muestra la distribución de las respuestas en los contextos que requieren *Estar*. Cinco contextos en total requieren *Estar*. De todas las respuestas del tipo 'permite estar' sólo hubo un uso de 'ambos' en la primera fase y ninguno en la segunda.

Tabla 6. Distribución del tipo de respuesta (estar vs. no estar) en contextos que requieren *Estar*.

Respuesta	Fase 1		Fase 2	
	#	%	#	%
Permite <i>estar</i>	26	74.3	28	80
No permite <i>estar</i>	9	25.7	7	20
Total	35	100	35	100

Nota. $X^2 = .324$, $df = 1$, $p = .57$, Cramer's $V = .068$.

La Tabla 6 muestra un cambio aparente en el uso de *Estar* en contextos obligatorios pero no es significativo. Para resumir, aun en los casos en los que no se incluyen los contextos que requieren *Ser* con los que requieren *Estar*, no se puede mostrar ninguna diferencia significativa entre la primera fase y la segunda. Además, los aprendices sólo llegan a un nivel de precisión del 68.3% en los contextos que requieren *Ser* y del 80% en los contextos que requieren *Estar*. Será necesario explorar la falta de cambio dado el cambio significativo del nivel de los aprendices basado en la prueba de nivel que examina otras estructuras gramaticales del español.

2.6.2. Contextos variables

De los 28 contextos incluidos en la prueba de preferencia lingüística, 14 mostraron variabilidad en las respuestas de los hablantes nativos⁶. La distribución del tipo de respuesta en estos contextos variables se presenta en la Tabla 7.

⁶En otros estudios (Geeslin, 2003) que incluyeron participantes de varias regiones hubo aún más diversidad.

Tabla 7. Distribución del tipo de respuesta (estar vs. no estar) en contextos variables.

Respuesta	Fase 1		Fase 2	
	#	%	#	%
Permite <i>estar</i>	56	57	75	76.5
No permite <i>estar</i>	42	42.9	23	23.5
Total	98	100	98	100

Nota. $X^2=8.31$, $df=1$, $p=.004$, Cramer's $V=.21$.

En contraste con los resultados para los contextos obligatorios se ve que hay un cambio significativo en el uso de la cópula entre la primera y la segunda fase. Hay un aumento de casi un 20% en el uso de *Estar*. Este cambio es significativo ($p<.004$). Aunque no hay ninguna respuesta correcta en estos contextos según los hablantes nativos, diez de los catorce contextos muestran la preferencia de usar *Estar* de los nativos por encima del 50%. En la discusión que sigue será necesario explorar las razones del contraste entre los contextos obligatorios y los contextos variables.

2.6.3. Resultados por ítem

En esta sección se informa de los resultados por *ítem*. Esta información puede ser útil dado que existe la posibilidad de que haya ciertos contextos que cambien mucho de una fase a otra pero que no se vean en el análisis de los resultados de grupo. La Tabla 8 muestra los resultados en los contextos obligatorios por cada ítem. La clave debajo de la Tabla muestra los tonos de sombreado que indican la dirección del cambio. En 4 contextos (3 para *Ser* y 1 para *Estar*) los aprendices mejoraron. En 6 contextos no hubo ningún cambio y en 4 contextos se obtuvieron peores resultados para los aprendices en la segunda fase.

Tabla 8. Distribución de las respuestas por ítem en contextos obligatorios

Ítem	Respuesta obligatoria	Porcentaje correcto, fase 1	Porcentaje correcto, fase 2
2	Estar	100	100
4	Estar	42.9	71.4
6	Ser	57	100
7	Ser	85.6	85.6
8	Ser	71.4	28.6
10	Ser	42.9	71.4
12	Estar	57.1	57.1
13	Ser	85.7	71.4
17	Ser	71.4	71.4
18	Estar	100	100
20	Ser	100	85.7
21	Ser	57.1	71.4
22	Estar	71.4	71.4
25	Ser	42.9	28.6

Clave

Mejoraron	No cambiaron	Empeoraron
-----------	--------------	------------

La Tabla 8 muestra cambios en ambas direcciones. Sin embargo, como sólo había siete participantes, algunos de los cambios reflejan un cambio de solamente una respuesta. Los ítems que muestran un cambio más grande son: 4, 6, y 10 en los que los aprendices mejoraron y ocho en el que empeoraron. El único ítem que requiere *Estar* es el 4. En este contexto, la situación lingüística describe un estado emocional limitado en el tiempo con la frase 'me trata bien cuando está alegre'. En este caso, el adjetivo 'alegre' se refiere a la disposición y no a la personalidad del referente y el adverbio 'cuando' hace imposible interpretar la frase de otra manera.

Los aprendices también mejoraron en dos ítems que requieren *Ser*. En el número 6, el hablante describe el apartamento en el que viven y dice 'nuestro apartamento es grande'. En este contexto no hay evidencia alguna de un cambio ni de una comparación, por lo que el uso de *Estar* estaría limitado a ciertos dialectos o a un contexto que muestre una reacción personal al apartamento (ej., con el uso de *parecer*). En el 10, el hablante describe a su padre diciendo 'mi papá no es estúpido'. En este contexto no hay comparación, ni contexto de reacción inmediata ni personal, por lo que el uso de *Ser* sería lo esperado. Como 'estúpido' no es uno de los adjetivos que se usan frecuentemente con *Estar*, es un poco sorprendente que los aprendices se comportasen de forma mejor en el número 6 que en el 10. Hay que recordar, sin embargo, que ninguno de estos resultados podría explicarse teniendo en cuenta la influencia de la lengua materna de los participantes, pues el inglés no posee el contraste de ambos verbos copulativos, solamente posee uno, el verbo *To be*.

El último ítem con un cambio notable es el 8, que requiere *ser*. En este caso, los aprendices se comportaron de forma peor en la segunda fase del estudio (de un 71.4% a un 28.6%). En el contexto del número 8, un hablante pregunta si cree que otro, el dueño del apartamento, les había tratado mal por no tener dinero. La respuesta es 'no, no somos/estamos pobres'. En este caso los aprendices prefirieron *ser* en la primera fase mucho más que en la segunda. Es posible que los aprendices presten atención a la posibilidad de cambio de esta característica. Esta explicación estaría en consonancia con estudios previos que muestran que la susceptibilidad de cambio es uno de los rasgos del contexto que los aprendices usan primero (Geeslin, 2000).

La Tabla 9 muestra la distribución de respuestas por ítem en los contextos variables. En 10 casos hubo un aumento en el uso de *Estar*, en 3 no hubo ningún cambio, y en 1 disminuyó el uso de *Estar*.

La Tabla 9 muestra que algunos de los cambios reflejan una diferencia de un solo participante. Los que muestran mayores cambios son: 3, 5, 15, 23, 24, 26, 27, 28. A excepción del número 5, todos muestran un mayor uso de *Estar*. El número 5 describe una situación en un restaurante. Un hablante pregunta a otro si le gusta la comida. La respuesta, 'sí, la cena es/está buena' da la oportunidad al participante de expresar una cualidad total de la cena o la percepción del momento de que la cena tiene buen sabor. Entre los hablantes nativos, el 68% prefirieron esta segunda opción. Sin embargo, en el caso de los aprendices un 14.3% prefirieron la de *Estar*. Parece ser que los aprendices no han adquirido el uso de *Estar* para mostrar una reacción instantánea.

En los contextos variables en los que hubo un mayor uso de *Estar*, los aprendices sobrepasaron su uso por parte de los nativos en la segunda fase en cuatro de los contextos. De éstos, los aprendices empezaron con un uso más elevado que el de los nativos en la primera fase que en la segunda fase. En tres de estos contextos hay una indicación de límite

Tabla 9. Distribución de las respuestas por ítem en contextos variables.

Ítem	Porcentaje ' <i>estar</i> permitido' hablantes nativos*	Porcentaje ' <i>estar</i> permitido', fase 1	Porcentaje ' <i>estar</i> permitido', fase 2
1	90	71.4	85.7
3	68	28.6	100
5	68	57.1	14.3
9	0	28.6	28.6
11	16	71.4	85.7
14	21	85.7	85.7
15	58	57.1	100
16	90	85.7	100
19	68	85.7	85.7
23	84	42.9	71.4
24	5	57.1	85.7
26	64	71.4	100
27	73	28.6	57.1
28	79	28.6	71.4

*incluye las respuestas '*estar*' y '*ambos*'.

Clave

Aumentaron el uso de <i>estar</i>	No cambiaron	Disminuyeron el uso de <i>estar</i>
-----------------------------------	--------------	-------------------------------------

temporal (i.e., cuando, ahora, este año) y los aprendices usan estos marcadores discursivos como pista. La otra mitad de los contextos variables en los que hubo un mayor uso de *Estar* muestran que los aprendices todavía no han llegado al uso de los hablantes nativos (números 23, 27 y 28). En dos de estos contextos, el adjetivo cambia su significado con el contraste entre *Ser* y *Estar*. Por ejemplo, 'la manzana está verde' no indica el color de la manzana y 'ella es despierta' no se refiere al hecho de tener los ojos abiertos. En ambos casos, los aprendices no parecen haber adquirido el significado del adjetivo con *Estar*. El tercer caso es un poco más complicado. El contexto muestra un hablante quejándose de haber comido demasiado. El hablante dice 'voy a empezar a engordar' y el otro hablante responde con la frase 'pero tu estás/eres muy delgada'. En este caso parece ser que hay un conflicto entre el input que los aprendices puedan recibir en clase y los cambios lingüísticos recientes en el español hablado. Los hablantes nativos en este contexto muestran una reacción de momento y tal vez cierta percepción personal.

Podemos concluir que los cambios entre la primera fase y la segunda reflejan un cambio en los usos gramaticales por parte de los hablantes que determinan el uso de *ser* o *estar*. No hay ninguna diferencia entre las dos fases en los contextos obligatorios pero sí los hay en los contextos variables. En la mayoría de estos contextos hay un aumento en el uso de *Estar* (lo que vendría a confirmar los resultados de estudios anteriores sobre la adquisición del contraste *Ser/Estar* en la adquisición del español como L2).

3. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES GENERALES

Los resultados de la prueba de preferencia lingüística la muestran de forma inequívoca que la actuación del grupo de principiantes fue diferente en fase 1 con respecto a la fase 2; y con respecto al grupo de hablantes nativos, donde se encontraron diferencias con respecto a los usos asociados con *Ser* y *Estar* en español. Hay que recordar, sin embargo, que para el presente estudio sólo hemos tenido en cuenta aquellos contextos lingüísticos donde se da una unanimidad entre los hablantes nativos en relación a los contextos que permiten ambos *Ser* y *Estar*.

De forma más detenida pasaremos a contestar las preguntas de investigación propuestas para el presente trabajo. Como respuesta a la primera pregunta de investigación que trataba de estudiar la frecuencia de uso de la elección de la cópula, tenemos que indicar que nuestros resultados se asemejan de forma clara a los de otros estudios anteriores (VanPatten, 1987), a pesar del hecho de que hay diferencias claras en la metodología (selección de los participantes y pruebas instrumentales). Además, mostramos que hay una relación significativa clara entre el nivel de los participantes y la frecuencia de uso *Estar*. Hay un aumento en el uso de *Estar* con el tiempo.

Como respuesta a la segunda pregunta de investigación, o sea, si existe variabilidad de uso en los contextos obligatorios que requieren bien la presencia de *Estar* o de *Ser*, tenemos que recordar que en el caso del grupo de los hablantes nativos sólo hubo unanimidad en sus respuestas en catorce de los veintiocho ítems que componían la prueba. En el caso del grupo de los no-nativos, no se encontraron diferencias significativas entre ambas fases del estudio, no habiendo tampoco cambios significativos en los contextos que requieren la presencia de *Ser* ni los contextos con *Estar*. Observando los resultados por ítem (Tabla 8), en 4 de los contextos mejoraron, en seis contextos no hubo cambio, y en 4 contextos se observa un cierto retroceso en la adquisición de los verbos copulativos y sus propiedades semánticas y pragmáticas por parte de los no-nativos. Se puede, por tanto, afirmar que estos aprendices muestran la necesidad de incorporar una cantidad mayor de restricciones contextuales en la gramática y que esta estructura no se adquiere en etapas tempranas.

La tercera y última pregunta de investigación que nos planteábamos en el presente trabajo trataba de los posibles cambios de frecuencia de uso en aquellos contextos en los que se da variabilidad de preferencia, incluso por los hablantes nativos. Teniendo en cuenta que en el grupo de los nativos, catorce de los contextos muestran variabilidad, las preferencias del grupo de los no-nativos indican cambios significativos entre ambas fases a diferencia de lo que ocurre con los contextos obligatorios. En concreto, se da un casi 20% en el aumento del uso de *Estar*. Igualmente, y en consonancia con el análisis llevado a cabo por ítem (Tabla 9), en 10 de los 14 contextos hubo un aumento en el uso de *Estar* hasta sobrepasar el uso nativo en ciertos casos; habiendo un sólo contexto que mostró un descenso del uso de *Estar*.

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos por Sera (1992) en la adquisición del español como L1 y comparándolos con los nuestros, los aprendices novicios de español como L2 atraviesan de forma sistemática diferentes etapas adquisitivas que no corresponden ni a las propiedades de su lengua materna ni a la lengua meta. Es importante remarcar que los novicios de español en este trabajo han demostrado adquirir sutiles propiedades de la gramática meta que no son muy frecuentes en el *input* (o incluso no muy obvias a través del *input*). Recordemos a este respecto, que los usos y formas de *Ser* aparecen casi de forma inmediata

desde los primeros contactos con la lengua. Sin embargo, y haciéndonos eco de los resultados encontrados por Schmitt, Holtheuer y Miller (2003), podemos intuir que la gramática del español como L2 en sus primeras etapas carece de las propiedades pragmáticas (por ejemplo, marco de referencia), siendo las propiedades semánticas (por ejemplo, susceptibilidad de cambio) las que se adquieren primeramente. Este resultado se asemeja a los estudios sobre L1 en los cuales los niños que aprenden español como L1 tienen mayores dificultades a la hora de aprender los rasgos pragmáticos (Sera, 1992). Este resultado es especialmente interesante porque Geeslin (2003) encontró un sobre-uso de los factores pragmáticos por los aprendices avanzados. Sería interesante en estudios futuros ver el progreso desde estas etapas principiantes hasta las etapas más avanzadas para ver la adquisición de los factores pragmáticos.

En conclusión, queremos advertir que nuestros resultados pueden ser limitados en ciertos aspectos. Primeramente, sólo hemos estudiado un grupo pequeño con una misma lengua materna, y nos hemos concentrado en un aspecto gramatical muy concreto (incluyendo únicamente formas que aparecen en presente). Estos factores podrían limitar la generalización de los resultados más allá del conjunto de participantes del presente trabajo. Sin embargo, y a pesar del hecho de que los modelos adquisitivos encontrados son consistentes con nuestras predicciones haciendo uso de un análisis de frecuencia en vez de precisión, creemos que para un estudio posterior sería también interesante integrar un análisis multifactorial que refleje la influencia de las diferentes variables lingüísticas en la selección de la cópula, y en particular en estos contextos adjetivales. En resumen, el presente trabajo informa de lo 'apropiado' de las elecciones de los hablantes no-nativos del español, y más concretamente de los usos de *Estar* y de su desarrollo en la interlengua. Dado que los resultados del presente estudio indican de forma clara el proceso de adquisición de estos dos verbos copulativos, futuros estudios deben investigar el efecto de la instrucción en el proceso de la adquisición.

REFERENCIAS

- Becker, M. (2000). The acquisition of the English Copula", en S. Catherine Howell et al. (eds.), *BUCLD 24 Proceedings*. Somerville, MA: Cascadilla Press. 104-115.
- Briscoe, G. (1995). *The acquisition of ser and estar by non-native speakers of Spanish*. Unpublished Ph.D. Dissertation, University of Pennsylvania.
- Cheng, A. (2002). "The effects of processing instruction on the acquisition of ser and estar", en *Hispania*, 85: 308-23.
- Clements, J. C. (1988). "The semantics and pragmatics of the Spanish <copula + adjective> construction", en *Linguistics*, 26: 779-822.
- Falk, J. (1979a). *Ser y estar con atributos adjetivales*. Uppsala: Almqvist & Wiksell.
- Fernández Leborans, M. J. (1999). "La predicación: las oraciones copulativas", en G. Chierchia, B. Partee and R. Turner (eds.), *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. Madrid: Espasa. 2354 - 2460.
- Geeslin, K. (2000). "A new approach to the second language acquisition of copula choice in Spanish", en R. Leow & C. Sanz (eds.), *Spanish Applied Linguistics at the Turn of the Millennium: Papers from the 1999 Conference on the L1 & L2 Acquisition of Spanish and Portuguese*. Somerville, MA: Cascadilla Press. 50-66.

- Guijarro-Fuentes, P. y K. Geeslin (por aparecer). "Age-related factors in copula choice in steady state L2 Spanish grammars", en *Revista Española de Lingüística Aplicada*.
- Geeslin, K. (2003). "A comparison of copula choice in advanced and native Spanish", en *Language Learning*, 53: 703-764.
- Leonetti, M. (1994). "Ser y estar: estado de la cuestión", en *Barataria*, 1: 182-205.
- Ryan, J. y Lafford, B. (1992). "The acquisition of lexical meaning in a study abroad environment", en *Hispania*, 75: 714-22.
- Schmitt, C., Holtheuer, C., y Miller, K. (2003). Acquisition of copulas ser and estar in Spanish: Learning lexico-semantics, syntax and discourse. Comunicación presentada en Boston University Conference on Language Development (31-oct.-03/2 nov.-03).
- Sera, M. (1992). "To Be or to Be: Use and Acquisition of the Spanish Copulas", en *Journal of Memory and Language*, 31: 408-427.
- Silva-Corvalán, C. (1986). "Bilingualism and language change: The extension of estar in Los Angeles Spanish". *Language*, 62: 587-608.
- VanPatten, B. (1985). "The acquisition of ser and estar in adult second language learners: A preliminary investigation of transitional stages of competence", en *Hispania*, 68: 399-406.
- VanPatten, B. (1987). "The acquisition of ser and estar: Accounting for developmental patterns", en B. VanPatten, T. Dvorak, and J. Lee (eds.), *Foreign language learning: A research perspective*. New York: Newbury House. 61-75.
- Vañó-Cerdá, A. (1982). *Ser y Estar + Adjetivos*. Tübingen: Narr.