



PHILOLOGIA HISPALENSIS

ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS

PHILOLOGIA HISPALENSIS

AÑO 2025
VOL. XXXIX/1

ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS



FACULTAD DE FILOLOGÍA
UNIVERSIDAD DE SEVILLA

EVALUACIÓN DE ORIGINALES: Los originales se someten a una evaluación ciega, un proceso anónimo de revisión por pares, siendo enviados a evaluadores externos y también examinados por los miembros del Consejo de Redacción y/o los especialistas del Consejo Asesor de la Revista.

PERIODICIDAD: Anual en formato tradicional y en formato electrónico.

PUBLICACIÓN EN INTERNET: <<https://editorial.us.es/es/revistas/philologia-hispalensis>>, <<https://revistascientificas.us.es/index.php/PH>>.

BASES DE DATOS: *Philologia Hispalensis* se encuentra indexada en CARHUS Plus+2018, CIRC (grupo B), DIALNET, DOAJ, Dulcinea, Index Islamicus, Latindex 2.0 (100% de los criterios cumplidos), MIAR (ICDS 2022 = 10), MLA, REDIB, SCOPUS, ERIHPLUS y ANVUR (Clase A). Asimismo, cuenta con el sello de calidad de la FECYT (8ª edición, 2023, renovado en 2024 y válido hasta 2025) en los campos de conocimiento Lingüística y Literatura dentro de la modalidad Humanidades.

ENVÍO DE ORIGINALES Y SUSCRIPCIONES: Las colaboraciones deben enviarse a través de <<https://revistascientificas.us.es/index.php/PH>>.

DIRECCIÓN DE CONTACTO: Secretariado de la Revista *Philologia Hispalensis*, Facultad de Filología, Universidad de Sevilla, C/ Palos de la Frontera, s/n, 41004 Sevilla; o bien al correo electrónico <philhisp@us.es>.

INTERCAMBIOS O CANJES (BIBLIOTECAS UNIVERSIARIAS): Solicitense a Editorial Universidad de Sevilla o al Secretariado de la revista <philhisp@us.es>.

© Editorial Universidad de Sevilla

Financiación: Revista financiada por la Universidad de Sevilla dentro de las ayudas del VII PPIT-US y del Decanato de la Facultad de Filología.

PORTADA: referencias.maquetacion@gmail.com

DEPÓSITO LEGAL: SE-354-1986

ISSN: 1132 - 0265 / eISSN 2253-8321

Maquetación: referencias.maquetacion@gmail.com

IMPRIME: Podiprint

DISTRIBUYE: Editorial Universidad de Sevilla, Porvenir, 27, 41013 Sevilla

Licence Creative Commons Atribución/Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)



EQUIPO EDITORIAL

Directora: Yolanda Congosto Martín, Universidad de Sevilla, España
Secretaria: Leyre Martín Aizpuru, Universidad de Sevilla, España
Editora: Salomé Lora Bravo, Universidad de Sevilla, España
Coordinadora de Reseñas: M. Amparo Soler Bonafont, Universidad Complutense de Madrid, España
Difusión en redes sociales
Blanca Jiménez Coca (coord.), Universidad de Sevilla, España
Sara Blanco López (ayudante), Universidad Complutense de Madrid, España

Consejo de

Redacción: Gema Areta Marigó, Universidad de Sevilla, España
Elisabetta Carpitelli, Université Stendhal - Grenoble Alpes, France
María Auxiliadora Castillo Carballo, Universidad de Sevilla, España
Antonio Luis Chaves Reino, Universidad de Sevilla, España
Marianna Chodorowska-Pilch, University of Southern California, USA
Yves Citton, Université Paris 8 Vincennes-Saint Denis, France
Ninfa Criado Martínez, Universidad de Sevilla, España
Isabel María Íñigo Mora, Universidad de Sevilla, España
Manuel Maldonado Alemán, Universidad de Sevilla, España
Daniela Marcheschi, Università degli Studi di Perugia, Italia
Pedro Martín Butragueño, Colegio de México, México
Miguel Ángel Quesada Pacheco, Universitetet i Bergen, Norge
Angelica Valentinetti, Universidad de Sevilla, España
Alf Monjour, Universität Duisburg-Essen, Deutschland
María José Osuna Cabezas, Universidad de Sevilla, España
Fátima Roldán Castro, Universidad de Sevilla, España
Antonio Romano, Università degli Studi di Torino, Italia
Juan Pedro Sánchez Méndez, Université de Neuchâtel, Suisse
María Luisa Siguán Boehmer, Universitat de Barcelona, España
José Solís de los Santos, Universidad de Sevilla, España
Modesta Suárez, Université de Toulouse-Le Mirail, France
María Ángeles Toda Iglesia, Universidad de Sevilla, España
José Agustín Vidal Domínguez, Universidad de Sevilla, España
María Jesús Viguera Molins, Universidad Complutense de Madrid, España
Adamantía Zerva, Universidad de Sevilla, España

COMITÉ CIENTÍFICO

Juan Francisco Alcina Rovira, Universitat Rovira i Virgili, España
Gerd Antos, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Deutschland
Gianluigi Beccaria, Università degli Studi di Torino, Italia
Isabel Carrera Suárez, Universidad de Oviedo, España
Carmen Herrero, Manchester Metropolitan University, England
Anna Housková, Univerzita Karlova, Česká Republika
Dieter Kremer, Universität Trier, Deutschland
Xavier Luffin, Vrije Universiteit Brussel, Belgique
Roberto Nicolai, Sapienza - Università di Roma, Italia
Marie-Linda Ortega, Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3, France
Deborah C. Payne, American University, USA
Carmen Silva-Corvalán, University of Southern California, USA
Alicia Yllera Fernández, UNED, España

CONSEJO ASESOR

ESTUDIOS ÁRABES E ISLÁMICOS

Eva Lapiedra Gutiérrez, Universidad de Alicante, España

Pablo Beneito Arias, Universidad de Murcia, España

Carmelo Pérez Beltrán, Universidad de Granada, España

FILOLOGÍA ALEMANA

Georg Pichler, Universidad de Alcalá, España

Marta Fernández-Villanueva Jané, Universitat de Barcelona, España

María José Domínguez, Universidade de Santiago de Compostela, España

FILOLOGÍA CLÁSICA - LATÍN

Jesús Luque Moreno, Universidad de Granada, España

José Luis Moralejo Álvarez, Universidad de Alcalá de Henares, España

Eustaquio Sánchez Salor, Universidad de Extremadura, España

FILOLOGÍA CLÁSICA - GRIEGO

Didier Marcotte, Université Sorbonne Paris, France

Maurizio Sonnino, Sapienza-Università di Roma, Italia

Stefan Schorn, Université Catholique de Louvain, Belgique

FILOLOGÍA FRANCESA

Dolores Bermúdez Medina, Universidad de Cádiz, España

Monserrat Serrano Mañes, Universidad de Granada, España

María Luisa Donaire Fernández, Universidad de Oviedo, España

FILOLOGÍA ITALIANA

Giovanni Albertocchi, Universitat de Girona, España

Cesáreo Calvo Rigual, Universitat de València - IULMA, España

Margarita Borreguero Zuloaga, Universidad Complutense de Madrid, España

LENGUA ESPAÑOLA

Emilio Montero Cartelle, Universidade de Santiago de Compostela, España

Antonio Salvador Plans, Universidad de Extremadura, España

Antonio Briz Gómez, Universitat de València, España

LENGUA INGLESA

Emilia Alonso Sameño, Ohio University, USA

Carmen Gregori Signes, Universitat de València, España

Nuria Yanez-Bouza, Universidade de Vigo, España

LINGÜÍSTICA

Ángel López García, Universitat de València, España

Eugenio Martínez Celdrán, Universitat de Barcelona, España

Juan Carlos Moreno Cabrera, Universidad Autónoma de Madrid, España

LITERATURA ESPAÑOLA

Pedro M. Cátedra, Universidad de Salamanca, España

Flavia Gherardi, Università degli Studio di Napoli Federico II, Italia

Leonardo Romero Tobar, Universidad de Zaragoza, España

LITERATURA HISPANOAMERICANA

Teodosio Fernandez, Universidad Autónoma de Madrid, España

Noé Jitrik, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Edwin Williamson, Oxford University, Inglaterra

LITERATURA INGLESA

Luis Alberto Lázaro Lafuente, Universidad Alcalá de Henares, España

Ricardo Mairal Usón, UNED, España

Carme Manuel Cuenca, Universitat de València, España

TEORÍA DE LA LITERATURA

José Domínguez Caparrós, UNED, España

Antonio Garrido Domínguez, Universidad Complutense de Madrid, España

Isabel Paraíso Almansa, Universidad de Valladolid, España

REVISORES DEL VOLUMEN 39, NÚMERO 1 (2025). ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS

Han actuado como revisores anónimos para uno o más artículos de este número, tanto los aceptados como los rechazados, los siguientes investigadores:

Antela, Paula (University of Bristol, Reino Unido)
Borzi, Claudia (Universidad de Buenos Aires, Argentina)
Calderón Campos, Miguel (Universidad de Granada)
Cazorla Vivas, Carmen (Universidad Complutense de Madrid)
Comajoan-Colomé, Llorenç (Universitat de Vic)
Egido Fernández, María Cristina (Universidad de León)
Esparza Torres, Miguel Ángel (Universidad Rey Juan Carlos)
Esteba Ramos, Diana (Universidad de Málaga)
García Aranda, María Ángeles (Universidad Complutense de Madrid)
García González, Javier (Universidad Autónoma de Madrid)
Garrido Vilchez, Gema Belén (Universidad de Salamanca)
González Plasencia, Yeray (Universidad de Salamanca)
González Ruiz, Cristina (Nanyang Technological University, Singapur)
Gutiérrez González, Inés (Keele University, Reino Unido)
Hiroyasu, Yoshimi (Universidad Sofia de Tokio, Japón)
Méndez Santos, María del Carmen (Universidade de Vigo)
Núñez Nogueroles, Eugenia Esperanza (Universidad de Extremadura)
Poggio, Anabella Laura (Universidad de Buenos Aires, Argentina)
Rabadán Gómez, Marina (The University of Liverpool, Reino Unido)
Repede, Doina (Universidad de Granada)
Rodríguez Gonzalo, Carmen (Universitat de València)
Ruhstaller, Stefan (Universidad Pablo de Olavide)
Saborido Beltrán, Mario (University of Bristol, Reino Unido)
San Mateo Valdehita, Alicia (Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED)
Santos Rovira, José María (Universidad de Lisboa, Portugal)
Šifrar Kalan, Marjana (University of Ljubljana, Eslovenia)
Tejero López, José Ángel (Universidad Camilo José Cela)
Trenc, Andreja (University of Ljubljana, Eslovenia)
Tudela Isanta, Anna (The Open University, Reino Unido)
Vázquez Laslop, María Eugenia (El Colegio de México, COLMEX, México)

ÍNDICE

Sección Monográfica. Enseñanza explícita de la gramática del español: estructuras y contextos / <i>Explicit Grammar Instruction in Spanish: Structures and Contexts</i>	13
Introducción. Enseñanza explícita de la gramática del español: estructuras y contextos / <i>Introduction. Explicit Grammar Instruction in Spanish: Structures and Contexts</i>	15-30
Mara Fuertes Gutiérrez (The Open University, Reino Unido)	
María José García Folgado (Universitat de València, España – GIEL)	
Javier Muñoz-Basols (Universidad de Sevilla, España - University of Oxford, Reino Unido)	
https://dx.doi.org/10.12795/PH.2025.v39.i01.14	
Factores determinantes para la efectividad de la gramática explícita – el caso de las oraciones condicionales / <i>Determining Factors for the Effectiveness of Explicit Grammar – the Case of Conditional Clauses</i>	31-51
Goretti Prieto Botana (University of Southern California)	
Carolina Castillo Larrea (University of Southern California)	
https://dx.doi.org/10.12795/PH.2025.v39.i01.01	
Patrones estructurales de la gramática del español: aplicaciones en la enseñanza de L1 y L2 / <i>Structural Patterns of Spanish Grammar: Applications to the Teaching of L1 and L2</i>	53-75
Ana María Judith Pacagnini (Universidad Nacional de Río Negro)	
Ana María Marcovecchio (Universidad Católica Argentina / Universidad de Buenos Aires)	
https://dx.doi.org/10.12795/PH.2025.v39.i01.02	
Gramática y habla del profesor en la enseñanza del español: un estudio de caso sobre la problemática en torno a las perífrasis verbales / <i>Grammar and Teacher Talk in the Teaching of the Spanish Language: a Case Study on the Challenges Related to Verbal Periphrases</i>	77-99
Juan Hernández Ortega (Universidade Jean Piaget de Cabo Verde)	
https://dx.doi.org/10.12795/PH.2025.v39.i01.03	

El tratamiento de los pronombres de sujeto de la segunda persona del plural en su variación dialectal / *Subject Pronouns: a Study on Dialectal Variations within the Second Person Plural* 101-125

Luis Arturo Hernández Basave (Université Toulouse Jean Jaurès / UIMP)

<https://dx.doi.org/10.12795/PH.2025.v39.i01.04>

El paisaje lingüístico de la ciudad en la enseñanza de la gramática: una propuesta aplicada con estudiantes norteamericanos / *The Linguistic Landscape of the City in Grammar Teaching: an Applied Teaching Practice with North American Students* 127-146

Eduardo España Palop (Universidad de Valencia)

Héctor Hernández Gassó (Universidad de Valencia)

<https://dx.doi.org/10.12795/PH.2025.v39.i01.05>

La enseñanza de la gramática del español en la educación secundaria francesa: de las directrices ministeriales a la percepción del alumnado / *The Teaching of Spanish Grammar in French Secondary Education: from Ministerial Directives to Student Perceptions* 147-175

Carmen Ballesteros de Celis (Université Sorbonne Nouvelle - CLESTHIA)

Yekaterina García Márkina (Université de Tours - ICD)

<https://dx.doi.org/10.12795/PH.2025.v39.i01.06>

Explicaciones sobre usos exclusivos de *ser* y *estar* proporcionadas por profesorado y futuro profesorado de ELE de la secundaria alemana: un análisis sobre su validez / *Instructional Explanations about Exclusive Uses of Ser and Estar Provided by Secondary School ELE Teachers and Prospective Teachers in Germany: an Analysis about its Validity* 177-204

Zutoia Ríos Mugarra (Universidad de Potsdam)

<https://dx.doi.org/10.12795/PH.2025.v39.i01.07>

Significado y pragmática del pluscuamperfecto de indicativo: reflexión gramatical en la clase de español para estudiantes polacohablantes / *Meaning and Pragmatics of the Pluscuamperfecto de Indicativo: Grammatical Reflection in the Spanish Language Teaching (SLT) Classroom for Polish Students* 205-229

Maciej Jaskot (Universidad de la Comisión de Educación Nacional en Cracovia)

Agnieszka Wiltos (Universidad de Varsovia)

<https://dx.doi.org/10.12795/PH.2025.v39.i01.08>

Sección Varia

- El asno de Sancho. ¿Un ejemplo tradicional de la gramática española o un clásico moderno? / El asno de Sancho. A Traditional Example from Spanish Grammar or a Modern Classic?.....* 233-254

Francisco Escudero Paniagua (Universidad Rey Juan Carlos)

<https://dx.doi.org/10.12795/PH.2025.v39.i01.09>

- Intercultural Communicative Competence: Current Trends and Critical Dimension / *Competencia comunicativa intercultural: tendencias actuales y dimensión crítica* 255-276

Jacqueline García Botero (Universidad del Quindío)

Margarita Alexandra Botero Restrepo (Universidad del Quindío)

Cristian Camilo Reyes-Galeano (Universidad del Quindío)

Yeray González-Plasencia (Universidad de Salamanca)

<https://dx.doi.org/10.12795/PH.2025.v39.i01.10>

- Elementos precastellanos en la toponimia urbana de Sevilla / *Pre-Castilian Elements in the Urban Toponymy of Seville*..... 277-299

María Dolores Gordón Peral (Universidad de Sevilla)

<https://dx.doi.org/10.12795/PH.2025.v39.i01.11>

- Formas de tratamiento pronominales y *place making* variacional en Oaxaca de Juárez, México / *Pronominal Address forms and Variational Place Making in Oaxaca de Juárez, México*..... 301-318

Jannis Harjus (Universität Innsbruck)

<https://dx.doi.org/10.12795/PH.2025.v39.i01.12>

- Estudio cuantitativo y cualitativo de cláusulas sustantivas en estudiantes preuniversitarios / *Quantitative and Qualitative Study of Substantive Clauses in Pre-University Students* 319-337

Anwar Hawach Umpiérrez (Universidad de Las Palmas de

Gran Canaria)

<https://dx.doi.org/10.12795/PH.2025.v39.i01.13>

Reseñas de libros

- Ana Teresa Pérez-Leroux y Yadira Álvarez-López: *Gramática analítica avanzada. Construyendo significados en español*. Londres y Nueva York: Routledge, 2024, 291 pp. ISBN: 978-103-253-883-9 341-346

Antonio Fábregas (Norwegian University of Science and Technology)

- Kim Potowski y Naomi Shin: *Gramática española. Variación social*. Londres y Nueva York: Routledge, 2019, 179 pp. ISBN: 978-1-138-08397-4..... 347-352

María Martínez-Atienza de Dios (Universidad de Córdoba)

- Manuel Martí-Sánchez y Motoko Hirai: *Comunicación intercultural y fracasos comunicativos. Un estudio de caso: españoles y japoneses estudiantes de ELE*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra, 2024, 292 pp. ISBN: 978-84-313-3941-8..... 353-356
 Monserrat Rius Miranda (Universidad Complutense de Madrid)
- María Jesús Viguera Molins: *Tiempos y lugares de al-Andalus en textos árabes*. Madrid: Real Academia de la Historia, 2023, 620 pp. ISBN: 978-84-15789-00-0..... 357-359
 Fátima Roldán Castro (Universidad de Sevilla)
- José Javier Rodríguez Toro: *La antroponimia del Reino de Sevilla. Estudios*. Sevilla: Editorial Universidad de Sevilla (Colección Lingüística, n.º 87), 2024, 228 pp. ISBN: 978-84-472-2599-6..... 361-365
 Stefan Ruhstaller (Universidad Pablo de Olavide)




ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS

EXPLICACIONES SOBRE USOS EXCLUSIVOS DE *SER* Y *ESTAR*
PROPORCIONADAS POR PROFESORADO Y FUTURO PROFESORADO
DE ELE DE LA SECUNDARIA ALEMANA: UN ANÁLISIS SOBRE SU VALIDEZ
INSTRUCTIONAL EXPLANATIONS ABOUT EXCLUSIVE USES OF *SER* AND *ESTAR*
PROVIDED BY SECONDARY SCHOOL ELE TEACHERS AND PROSPECTIVE
TEACHERS IN GERMANY: AN ANALYSIS ABOUT ITS VALIDITY

ZUTOIA RÍOS MUGARRA

Universidad de Potsdam

riosmugarra@uni-potsdam.de

 0000-0003-2932-2049

Recibido: 29-04-2024 | Aceptado: 13-12-2024

Cómo citar: Ríos Mugarra, Z. (2025). Explicaciones sobre usos exclusivos de *ser* y *estar* proporcionadas por profesorado y futuro profesorado de ele de la secundaria alemana: un análisis sobresu validez. *Philologia Hispalensis*, 39(1), 177-203. <https://dx.doi.org/10.12795/PH.2025.v39.i01.07>

RESUMEN

En el presente trabajo se realiza un primer análisis sobre la validez de 180 explicaciones orales y espontáneas proporcionadas por profesorado y futuro profesorado de ELE de la secundaria alemana (n=30) acerca de seis usos obligatorios de *ser* y *estar*. Las explicaciones se recogieron a partir de un cuestionario administrado en el marco de entrevistas individuales.

La valoración de la validez de las explicaciones se efectúa a la luz de los trabajos de Lehner (2020: 141) sobre los requisitos de los patrones de explicación, y de Bauer y Bader (2002: 187) acerca de los principios de la *reducción didáctica*. Por un lado, los resultados indican un alto grado de inseguridad en torno a las explicaciones sobre *ser* y *estar* requeridas al grupo de informantes. Por otro, entre las explicaciones calificadas como inválidas, se registra una alta presencia de la *explicación tradicional* que liga *ser* a lo *permanente* y *estar* a lo *temporal*.

Palabras clave: *ser* y *estar*, español lengua extranjera, secundaria alemana, explicaciones del profesorado, gramática.

ABSTRACT

This paper presents a first analysis of the validity of 180 oral and spontaneous explanations provided by secondary school ELE teachers and prospective teachers (n=30) in Germany about six exclusive uses of *ser* and *estar*. The explanations were collected from a questionnaire conducted in the context of individual interviews. The assessment of the validity of the explanations is made according to Lehner's work on the requirements of patterns of explanation (Lehner 2020: 141) and the principles of *didactic reduction* established by Bauer and Bader's (2002: 187). On the one hand, results indicate a high level of insecurity when providing explanations about *ser* and *estar*. On the other hand, among the explanations rated as invalid, there is a high presence of the *traditional explanation* which links *ser* to the notion of *permanence* and *estar* to the one of *temporarity*.

Keywords: *ser* and *estar*, Spanish as a foreign language, instructional explanations, German secondary school, grammar.

1. INTRODUCCIÓN

La dicotomía *ser-estar* ha supuesto una fuente casi inagotable de investigaciones en el área de la lingüística (Leonetti, 1994; Fernández Leborans, 1999; Maienborn, 2005; Escandell-Vidal, 2018; Gumiel-Molina *et al.*, 2021; entre otros) y de la lingüística aplicada en el ámbito del español como lengua extranjera o ELE (VanPatten, 1987; Ryan y Lafford, 1992; Sera, 1992; Silva-Corvalán, 1986; Geeslin, 2000, 2003; Schmitt *et al.*, 2003; Geeslin y Guijarro-Fuentes, 2004; Rodríguez-López, 2015; Geeslin y Long, 2015; Castañeda Castro y Ortega Olivares, 2019; entre otros). Sin embargo, son llamativamente escasas las investigaciones desarrolladas desde la perspectiva de la didáctica y pedagogía de ELE, entre las que se encuentran las de Cheng (2002) y Barozzi (2014), que comparan el efecto de dos métodos de instrucción diferentes (la instrucción enfocada en el procesamiento y la instrucción tradicional) en la adquisición de ambos verbos.

Así, acerca de *ser* y *estar*, son numerosas las investigaciones sobre el *qué* y *cómo* se está aprendiendo, pero apenas existen trabajos que aborden el *qué* y *cómo* se está enseñando. Sobre este vacío de investigación se desea contribuir con el presente trabajo que, en el marco de una tesis doctoral, examina las explicaciones sobre *ser* y *estar* de un grupo de profesorado y futuro profesorado de ELE de la secundaria alemana. En concreto, en este artículo se plantea un análisis sobre la validez de 180 explicaciones orales y espontáneas acerca de seis usos obligatorios de *ser* y *estar*. Las explicaciones se recogieron a partir de un cuestionario administrado en el marco de entrevistas individuales.

2. MARCO TEÓRICO Y ESTADO DE LA CUESTIÓN

2.1. La explicación en el contexto de enseñanza-aprendizaje

La explicación en el aula tiene como objetivo principal aclarar, facilitar, comunicar o viabilizar un contenido u objeto de enseñanza-aprendizaje al alumnado (Schilcher *et al.*, 2017: 442). Leinhardt (2001: 340) utiliza el término «instructional explanations» y las define como aquellas explicaciones diseñadas para enseñar de modo explícito.

Las explicaciones en el contexto educativo pueden categorizarse de acuerdo con numerosos criterios. En el marco de este trabajo, resultan especialmente interesantes los siguientes: 1) la clasificación que atiende a la diferenciación entre «explicación escrita» y «explicación oral» (Pauli, 2015: 44) y 2) la que distingue entre «explicaciones planificadas» y «explicaciones no planificadas» o *ad-hoc* (Wagner y Wörn, 2011: 20; Pauli, 2015: 44; Rathausky, 2011: 147). Pauli (2015: 44) indica que las explicaciones «planeadas con antelación» persiguen la estructuración de conceptos y pueden tener una duración relativamente extensa (por ejemplo, explicación sobre el uso de los pasados en inglés), mientras que las «explicaciones espontáneas» procuran remediar un déficit de conocimiento percibido en la marcha de la clase. Desde la didáctica del inglés, Rathausky (2011: 274) distingue también entre «explicaciones *ad-hoc* iniciadas por el alumnado» (incluye tanto las explicaciones surgidas a partir de una pregunta directa planteada por el alumnado como aquellas motivadas por la identificación de un error cometido por este) y «explicaciones *ad-hoc* iniciadas por el docente» (son menos frecuentes que las anteriores y tienen como objetivo comprobar la existencia de un posible malentendido detectado por el docente).

2.2. La relevancia de las explicaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Diversos trabajos teóricos en el ámbito de la didáctica y la pedagogía coinciden en la importancia del papel que desempeñan las explicaciones del profesorado en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Gage *et al.*, 1968: 3; Leinhardt, 2001: 341; Pauli, 2015: 44). A pesar de ello, se reconoce una llamativa escasez de trabajos de investigación realizados en torno a esta cuestión¹ (Geelan, 2012: 987), entre los que destacan los llevados a cabo desde las áreas de ciencias y ciencias empresariales (por ejemplo, Findeisen, 2017).

¹ Schilcher *et al.* (2017: 444) indican que las teorías constructivistas imperantes en la década de los 80 y 90 han podido contribuir notablemente a dicho vacío de investigación, pues estas promulgaban el aprendizaje por descubrimiento, dejando en un segundo plano las explicaciones del profesorado.

La conocida taxonomía de Shulman (1986: 10) integra las «explicaciones del profesorado» en su definición del «conocimiento didáctico del contenido» o «CDC»², el cual, junto con el «conocimiento de la materia» y el «conocimiento pedagógico general», conforman los «conocimientos profesionales del profesorado»:

Within the category of pedagogical content knowledge I include, for the most regularly taught topics in one's subject area, the most useful forms of representation of those ideas, the most powerful analogies, illustrations, examples, explanations, and demonstrations - in a word, the ways of representing and formulating the subject that make it comprehensible to others. (Shulman, 1986: 10)³

El impacto significativo que el *CDC* del docente ejerce sobre el *rendimiento del alumnado* se evidencia empíricamente en el proyecto alemán de investigación COACTIV (Kunter *et al.*, 2013: 814), donde se operacionaliza y se examina la *competencia profesional del profesorado*. Tanto en dicho estudio (llevado a cabo desde la didáctica de las matemáticas) como en su sucesor FALKO (Krauss *et al.*, 2017), que examina el *CDC* para otras materias escolares, se confirma que el profesorado experimentado dispone de un grado mayor de *CDC* que el futuro profesorado (Lindl y Krauss, 2017: 394). Respecto a la faceta *explicar y representar*, COACTIV evidencia que constituye un elemento esencial en el constructo del *CDC* (Krauss *et al.*, 2011: 148). Desde la didáctica del inglés, FALKO-Englisch (Kirchhoff, 2017: 142) corrobora también la relevancia de la faceta *explicar y representar* dentro del *CDC* del profesorado de inglés LE.

Por su parte, las contribuciones de Schilcher *et al.* (2021) o Rathausky (2011: 11) repasan diversos estudios realizados a partir de encuestas y entrevistas a escolares, que revelan que el alumnado atribuye una alta importancia a la habilidad del profesorado para proporcionar explicaciones.

2.3. Elementos que conforman una buena explicación

Con el objetivo de establecer qué criterios conforman una buena explicación, Findeisen (2017: 50) realiza un exhaustivo repaso de bibliografía a partir de 24 trabajos, tanto teóricos como empíricos, que exploran las explicaciones desde distintas disciplinas. En él se observa que los criterios atribuidos a la buena explicación se agrupan en cinco grandes dimensiones: 1) contenido técnico (por ejemplo, criterios como la coherencia de la explicación respecto a lo previamente aprendido/

² En inglés, *pedagogical content knowledge* o *PCK*; en alemán, *fachdidaktisches Wissen* o *FDW*.

³ Gracias a varias revisiones de bibliografía que analizan posteriores conceptualizaciones del constructo *CDC* puede observarse que existe un consenso en cuanto a dos elementos esenciales que lo conforman: a) conocimientos sobre el proceso de aprendizaje en el alumnado y b) conocimientos sobre representaciones y estrategias para la instrucción (Schmelzing *et al.*, 2013: 1371; Depaepe *et al.*, 2013: 16, 22).

enseñado, la corrección técnica o la integridad); 2) orientación al aprendiente (entre otros, consideración de los conocimientos previos o atención al perfil del aprendiente); 3) estructura procesal (por ejemplo, la aclaración del objetivo de la explicación o el empleo de repeticiones o resúmenes durante la misma); 4) representación (uso de ejemplos, visualizaciones o analogías), y 5) lenguaje (precisión del lenguaje o uso de lenguaje corporal, entre otros).

Dall'Armi (2023: 7) indica que las explicaciones atienden a una *reducción didáctica*. Esta consiste en preparar la materia de tal manera que sea comprensible y accesible⁴ para el alumnado, lo que cobra particular relevancia cuando el objeto de enseñanza es especialmente complejo y abstracto (Lehner, 2020: 11). Si se examinan las menciones a la *reducción didáctica* en la bibliografía de cabecera de la didáctica de ELE en el contexto alemán (por ejemplo, Neveling, 2016: 74) puede observarse que las investigaciones se orientan más bien a la dimensión cuantitativa (*qué contenidos*) que a la cualitativa (*cómo*). Sin embargo, publicaciones realizadas desde otros ámbitos de conocimientos donde los objetos de enseñanza-aprendizaje son especialmente abstractos, ahondan en esta última. Desde la didáctica de la química, Bauer y Bader (2002: 187) presentan los siguientes tres principios para la *reducción didáctica*:

1. Principio de corrección técnica de la materia: el profesorado no solo debe asegurarse de que la materia objeto de enseñanza sea técnicamente correcta, sino también de que no entre en contradicción con los conocimientos previos del aprendiente.
2. Principio de extensibilidad/ampliación temática: los ejemplos y modelos propuestos al alumnado dejan margen para posteriores mejoras, ampliaciones y adiciones, que acontecerán de acuerdo al concepto de *progresión*.
3. Principio de adecuación a la estructura cognitiva del alumno: consideración de la psicología educativa y cognitiva para su aplicación al grupo destinatario específico.

En línea con estos tres principios, Lehner (2020: 141) plantea que los patrones de explicación deben cumplir los siguientes requisitos:

1. Adecuado/justo hacia la materia: en este requisito se incluye también que la explicación sea «técnicamente extensible» (Lehner, 2020: 141), para evitar así que el alumnado tenga que desaprender conceptos y contenidos. El autor aclara que, a pesar de que dichos conceptos y contenidos puedan ser

⁴ En este punto es muy importante no confundir la *reducción* con una (primitiva) *simplificación*, sino más bien alinearlo con un proceso de «esencialización» (Bauer y Bader, 2002: 183).

- reinterpretados en un futuro, deben basarse en enunciados/proposiciones que no sean incorrectas o falsas.
2. Adecuado/apropiado hacia el alumnado: la explicación debe tener en cuenta los conocimientos previos del alumnado (sean estos correctos o no), ser atractiva y sugerente.
 3. Adecuado hacia el objetivo: la explicación debe ser acorde a los objetivos de la materia escolar, que no necesariamente son los mismos que los de la propia materia en sí.

2.4. Sobre la corrección de las explicaciones

Autores como Lehner o Schopf y Zwischenbrugger señalan que el requisito de la «adecuación a la materia» (Lehner, 2020: 142) o «corrección técnica» (Schopf y Zwischenbrugger, 2015: 21) suscita muchas preguntas en torno a la aceptabilidad de determinados patrones de explicación según el nivel de facilitación/simplificación al que hayan sido sometidos durante el proceso de *reducción didáctica*. En esta línea, desde el área de las ciencias naturales, Vollmer (1989: 190) planteaba ya hace más de tres décadas la pregunta «¿Se debería enseñar algo incorrecto?», concluyendo que sí, aunque únicamente cuando se cumplan una serie de condiciones:

- Saber qué incorrección se está cometiendo.
- Ser capaz de justificar el error y disculparlo a favor de los demás objetivos de la situación de enseñanza-aprendizaje. Es decir, que suponga ventajas como, por ejemplo, la practicabilidad, la facilidad, la claridad, el recuerdo, etc. En este punto el autor reconoce la dificultad que entraña la medición de dichas ventajas y observa que el criterio de la *utilidad* pesa, en ocasiones, más que el de la *verdad*.
- No declarar nunca que lo que se está explicando (que es incorrecto) proviene de procedimientos de investigación empírica.
- Insistir en que las hipótesis y las teorías planteadas son susceptibles de mejora.

Así, la cuestión acerca del nivel de *corrección técnica* al que debe obedecer una explicación queda en un plano de tinte subjetivo. Puede ser este el motivo por el que en algunas reflexiones teóricas se prefieran emplear términos como «validez» (Schilcher *et al.*, 2017: 443) o que autores como Lehner se decanten por la expresión «adecuación a la materia» (Lehner, 2020: 141).

2.5. Ser y estar como objeto de enseñanza-aprendizaje

En contextos como el alemán, la distinción entre *ser* y *estar* constituye uno de los aspectos léxico-gramaticales más complejos a los que se enfrentan, durante el proceso de aprendizaje, los estudiantes de ELE (De Bruyne, 2002: 557; Radatz, 2016: 19). La alta frecuencia de uso⁵ de estos verbos y la gran cantidad de funciones que cumplen evidencian su complejidad y la relevancia de su estudio.

Tal y como se ilustra en las oraciones (1-3), el verbo *sein* se utiliza, en alemán, para la mayoría de los casos en los que, en español, debería distinguirse entre *ser* o *estar*.

- (1) Yo soy María. (*ser*) – Ich bin Maria. (*sein* - *ser*)
- (2) Estoy en casa. (*estar*) – Ich bin zu Hause. (*sein* - *ser*)
- (3) Jackson está muerto. (*estar*) – Jackson ist tot. (*sein* - *ser*)

Autores como Radatz (2020: 222) subrayan la importancia de diferenciar entre usos obligatorios (o exclusivos) y no obligatorios (o no exclusivos). Un uso exclusivo de *ser* lo constituye, por ejemplo, el de la identificación (5), pues no puede formularse con *estar*, mientras que un uso exclusivo de *estar* es el de localización (6), incompatible con *ser*⁶.

- (5) a. Yo soy María.
b. *Yo estoy María.
- (6) a. Yo estoy en Berlín.
b. *Yo soy en Berlín⁷.

Por su parte, los usos no obligatorios de *ser* y *estar* se dan, entre otros casos, en la mayoría de las estructuras [verbo copulativo + adjetivo] (7):

- (7) a. Yo soy alegre. b. Yo estoy alegre.

Varios autores (dentro y fuera del contexto germanohablante) reflexionan, a nivel teórico, sobre la dificultad que la enseñanza de *ser* y *estar* presenta en el aula

⁵ El estudio de corpus de Davies (2006: 12) identifica *ser* como la octava entrada más frecuente (detrás de *el/la, de, que, y, a, en y un* y delante de otras como *se, no, haber, por o con*) y *estar*, como la decimoséptima.

⁶ Excepto en el caso de localización de eventos (por ejemplo, *La boda es en Zaragoza*).

⁷ El enunciado presentado en 6b sí sería gramatical si el hablante deseara expresar *Yo existo en Berlín*.

de ELE. Por ejemplo, Fernández López indica que «enseñar *ser* y *estar* es una de las dificultades típicas que más tiempo y preocupación consumen en la enseñanza del español» (Fernández López, 1991: 292). Por su parte, Aletá expresa que el fenómeno en cuestión «constituye uno de los obstáculos que más problemas provoca no sólo a los estudiantes de ELE que han de adquirirla sino también a los profesores que deben explicarla» (Aletá Alcubierre, 2005: 1).

Como ya se ha mencionado en la introducción, el alto grado de complejidad que encierran los usos de *ser* y *estar* ha generado una vasta cantidad de bibliografía por parte de los especialistas en gramática, «que, empeñados en desentrañar tales usos, observan casi siempre con impotencia cómo sus intentos de explicación tropiezan una y otra vez con dificultades que parecen insalvables» (Molina y Ortega, 1990: 9)⁸. De Bruyne también cuestiona las explicaciones dedicadas a estos verbos, criticando el hecho de que numerosos estudios «ofrecen explicaciones sobre *ser* y *estar* que son, a menudo, deficientes y, en ocasiones, contradictorias» (De Bruyne, 2002: 557). En este contexto, el docente de ELE aspira a resolver con éxito la tarea de encontrar un equilibrio entre su propuesta didáctica y el respeto al fenómeno lingüístico en cuestión:

La multiplicidad de teorías e interpretaciones y la falta de unanimidad de los criterios que explicarían estos usos, no permiten al docente de ELE responder al alumno con claridad ni seguridad acerca de las maneras de diferenciarlos [...]. (Regueiro Rodríguez, 2008: 11)

Aletá hace referencia a la ineficacia de las «explicaciones tradicionales» (Aletá Alcubierre, 2005: 2), las cuales asocian *ser* a la noción de *cualidad* y *estar* a la de *estado*, a la vez que presuponen la capacidad del aprendiente para distinguir entre *cualidad* y *estado*. El autor señala que, a dichos conceptos, además, se le suelen añadir los de *permanencia* y *temporalidad* como claves para su identificación (Aletá Alcubierre, 2005: 1-3). Aletá Alcubierre (2005: 2) propone un ejemplo que demuestra la imprecisa línea que separa una *cualidad* de un *estado* e ilustra la dificultad: si el aprendiente asocia *estar* a *estados*, es posible que crea lógico producir una frase agramatical como (8b):

- (8) a. El estado del paciente es muy grave. b. *El estado del paciente está muy grave.

Delbecque denomina «trampa tradicional» (Delbecque, 1997: 3) a las explicaciones que ligan *ser* a lo *permanente* y *estar* a lo *temporal*, pues su aplicación puede dar

⁸ En este punto es conveniente recordar que desde el año de publicación del trabajo del que se extrae esta cita hasta la actualidad, las explicaciones de los gramáticos acerca de *ser* y *estar* han evolucionado significativamente (ver Leonetti, 1994; Fernández Leborans, 1999; Maienborn, 2005, o Escandell-Vidal, 2018, entre otros).

lugar a construcciones agramaticales (por ejemplo, **Yo estoy estudiante* o **El planeta Tierra es en el universo*). El criterio se reconoce como inservible por parte de diferentes especialistas, ya sea desde la perspectiva didáctica (Aletá Alcubierre, 2005, 2008) o desde la teórica (Fernández Leborans, 1999: 2366; Delbecque, 1997: 3; Schmitt, 2005: 137). La RAE también rechaza las explicaciones basadas en la oposición entre propiedades permanentes y transitorias, y reconoce que este criterio, tradicionalmente vinculado a las oraciones copulativas, «presenta dificultades» (Real Academia Española, 2010: 712). Sobre dicha oposición tradicional también se pronuncian las autoras Moreno (1994) y Rodríguez López (2015) en la interpretación de los resultados de sus investigaciones, sugiriendo que una fuente significativa en la generación de errores de selección entre *ser* y *estar* por parte de sus informantes germanohablantes podría provenir de una *hipergeneralización* de la explicación que asocia *ser* a lo *permanente* y *estar* a lo *temporal*⁹. Respecto a la cuestión sobre en qué medida este tipo de *explicaciones tradicionales* están presentes en los manuales de ELE, no se dispone de estudios empíricos, pero varios autores como Geeslin (2000: 144) o Roby (2009: 3) indican que los manuales presentan frecuentemente la distinción *permanente/temporal* como la primera regla para distinguir entre *ser* y *estar* copulativos¹⁰.

3. METODOLOGÍA

3.1. Objetivo y diseño de la investigación

El estudio se propone realizar un análisis sobre la *validez* de 180 explicaciones orales y espontáneas proporcionadas por profesorado y futuro profesorado de ELE de la secundaria alemana, acerca de seis usos exclusivos de *ser* y *estar*. Se trata de un estudio descriptivo de corte transversal con procedimientos de análisis tanto cualitativos como cuantitativos.

3.2. Descripción de la muestra

Se analizarán 180 explicaciones proporcionadas por una muestra final de 30 participantes, constituida por 20 docentes y 10 futuros docente¹¹ de ELE. Dentro

⁹ En relación con este punto, Aletá indica: «El empeño de exponer demasiado precipitadamente los sutiles matices que se expresan mediante la *alternancia de ser/estar* (del tipo *Juan es/está alto*) conduce a extender la incertidumbre incluso en las construcciones que seleccionan únicamente uno de los verbos, produciéndose entonces errores del tipo: *El examen está a las cuatro*; *Pedro es en Zaragoza*» (Aletá Alcubierre, 2005: 4).

¹⁰ La presencia de errores técnicos, términos engañosos o *contenidos mermados* en los manuales escolares no es un fenómeno desconocido, pues estudios como el de King (2010) evidencian su existencia (área de ciencias).

¹¹ El subgrupo de futuro profesorado está compuesto por estudiantes de *Lehramt Spanisch* (estudios universitarios para profesorado de secundaria en Alemania, compuestos por grado y máster) que

del subgrupo de docentes, se distingue entre profesorado hispanohablante y germanohablante. En el subgrupo de futuro profesorado, todos los informantes son germanohablantes. Todas las personas participantes en el estudio se presentaron como voluntarios para participar en el mismo. Un resumen más detallado de la muestra se presenta en la Tabla 1.

Tabla 1

Descripción de la muestra de participantes (N=30)

Subgrupo	Tamaño	Referendariat ¹² sí / no	Experiencia docente	Edad	Estado federal / Universidad
Estudiantes germanohablantes (futuro profesorado)	N=10	N/A	Semestre de prácticas (5) Sin exper. (5)	Menos de 27 años	Universidad de Potsdam; Universidad Libre de Berlín
Profesorado hispanohablante	N=11	Sí: 6 No: 5	> 10 años (5) 5-10 años (3) 2-5 años (2) 1-2 años (1)	20-35 (1) 36-50 (9) 51-65 (1)	Berlín; Bremen
Profesorado germanohablante	N=9	Sí: 8 No: 1	> 10 años (1) 2-5 años (4) 1-2 años (3) 0-1 año (1)	20-35 (7) 36-50 (2)	Berlín; Hessen; Renania del Norte-Westfalia

Nota. Fuente: elaboración propia.

3.3. Instrumentos de recogida de datos

El principal instrumento de recogida de datos de la presente investigación lo constituye el *cuestionario sobre explicaciones ser-estar*, que fue administrado en el contexto de una entrevista en línea y tiene como objetivo recoger las explicaciones de los informantes. Adicionalmente, se empleó otro breve cuestionario para recoger algunos datos biográficos.

ya han superado el sexto semestre.

¹² El *Referendariat* es el periodo de prácticas obligatorias que, una vez terminados los estudios universitarios, deben superar los aspirantes a puestos de profesorado en el sistema escolar público alemán.

3.3.1. Cuestionario sobre explicaciones ser-estar

3.3.1.1. Construcción del cuestionario

Dado que no existen estudios previos que recojan y/o examinen las explicaciones sobre usos de *ser* y *estar* por parte del profesorado de ELE, se desarrolló un cuestionario *ad-hoc*. Una primera parte introductoria facilita al informante el contexto situacional ficticio, según el cual debe asumir el papel de docente de ELE en una clase 11 o 12 del sistema escolar alemán¹³ y dar respuesta a algunas preguntas aclaratorias planteadas por el alumnado (ver Tabla 2). Seguidamente, el cuestionario presenta, de modo secuencial, dichas preguntas. En total, se plantean al informante 15 escenarios (15 ítems): nueve aluden a dudas acerca de *ser* y *estar*, y ocho son ítems distractores (ver Tabla 2). El cuestionario fue creado con Formularios Google.

Tabla 2

Contexto situacional e ítems de ejemplo del cuestionario sobre explicaciones de ser y estar

Contexto situacional introductorio	Imagínese que usted es docente de ELE en una clase 11 o 12 (cuarto o quinto año de instrucción, nivel A2+/B1). Recientemente su alumnado ha entregado una actividad de redacción. Usted ha corregido las redacciones y se las ha entregado de vuelta a su alumnado, que ahora le planteará algunas preguntas aclaratorias sobre sus correcciones.
Ejemplo de ítem ser-estar	(Ítem 2) En la tarea escrita el alumno Klaus escribió «Juan está estudiante en la universidad». Usted lo ha corregido así: «Juan es estudiante en la universidad». Ahora Klaus pregunta: «Profesor/a, ¿por qué es “ser” y no “estar”?» ¿Qué respuesta le daría usted a Klaus?
Ejemplo de ítem distractor	(Ítem 1) En la tarea escrita la alumna Marie escribió «Ahora yo no encuentro las llaves». Usted lo ha corregido así: «Ahora yo no encuentro las llaves». Ahora Marie pregunta: «Profesor/a, ¿por qué es “encuentro” y no “encontro”?» ¿Qué respuesta le daría usted a Marie?

Nota. Fuente: elaboración propia.

¹³ Es decir, alumnado de secundaria de 16-17 años que ha superado su cuarto año de instrucción de ELE.

3.3.1.2. Selección y justificación de los seis ítems analizados en este trabajo

A pesar de que el cuestionario completo contenía nueve ítems dedicados a *ser* y *estar*, en el presente artículo se expondrán los resultados ligados a seis de ellos. Esta selección responde al hecho de que estos seis ítems: 1) tratan usos exclusivos de *ser* o de *estar*¹⁴ y 2) aparecen en el currículum de ELE desde el nivel principiante (por lo que se entiende que son objeto de enseñanza-aprendizaje para profesorado y alumnado de todos los niveles¹⁵). Un resumen de los ítems y su ordenación dentro del Plan Curricular del Instituto Cervantes (Instituto Cervantes, 2006) se presenta en la Tabla 3.

Tabla 3

Inventario de ítems sobre usos de ser y estar incluidos en el análisis

Número de ítem	Ítem	Denominación del uso según PCIC (2006)
Ítem 2	En la tarea escrita el alumno Klaus escribió «Juan está estudiante en la universidad». Usted lo ha corregido así: «Juan es estudiante en la universidad». Ahora Klaus pregunta: «Profesor/a, ¿por qué es “ser” y no “estar”?» ¿Qué respuesta le daría usted a Klaus?	<i>ser</i> de pertenencia a una clase
Ítem 4	En la tarea escrita el alumno Christian escribió «Alemania es en Europa». Usted lo ha corregido así: «Alemania está en Europa». Ahora Christian pregunta: «Profesor/a, ¿por qué es “estar” y no “ser”?» ¿Qué respuesta le daría usted a Christian?	<i>estar</i> para localizar en el espacio

¹⁴ Los 6 usos solo admiten uno u otro verbo. Resultarían agramaticales oraciones como **Yo estoy estudiante*, **El libro es en la mesa*, **La boda está en Ibiza*, **Ella está mi madre*, **Mañana está jueves* o **Robar y matar es mal*.

¹⁵ En concreto, los usos presentes en los ítems 2, 4, 7, 9 y 10 aparecen en el inventario de A1 del PCIC (Instituto Cervantes, 2006). El uso ligado al ítem 5 aparece en el inventario de B2 del PCIC (Instituto Cervantes, 2006), aunque puede considerarse un uso enseñable en el nivel principiante, pues en los manuales de A1 de la escuela secundaria aparece en unidades didácticas que giran en torno a la temática «organizar una fiesta» o «enviar una invitación de cumpleaños».

Tabla 3.(cont.)

Número de ítem	Ítem	Denominación del uso según PCIC (2006)
Ítem 5	En la tarea escrita el alumno Christian (el mismo alumno que preguntó sobre la corrección de «Alemania es en Europa») escribió «La fiesta de cumpleaños está en casa de Luis». Usted lo ha corregido así: «La fiesta de cumpleaños es en casa de Luis». Ahora Christian pregunta: «Profesor/a, ¿por qué es “ser” y no “estar”?» ¿Qué respuesta le daría usted a Christian?	<i>ser</i> para la localización de sucesos o acontecimientos
Ítem 7	En la tarea escrita la alumna Monika escribió «Esta semana, mi profesora preferida está Frau Müller». Usted lo ha corregido así: «Esta semana, mi profesora preferida es Frau Müller». Ahora Monika pregunta: «Profesor/a, ¿por qué es “ser” y no “estar”?» ¿Qué respuesta le daría usted a Monika?	<i>ser</i> identificativo
Ítem 9	En la tarea escrita el alumno Alex escribió «Hoy está martes». Usted lo ha corregido así: «Hoy es martes». Ahora Alex pregunta: «Profesor/a, ¿por qué es “ser” y no “estar”?» ¿Qué respuesta le daría usted a Alex?	<i>ser</i> para localizar temporalmente
Ítem 10	En la tarea escrita el alumno Alex (el mismo alumno que preguntó sobre la corrección de «Hoy está martes») escribió el siguiente diálogo «—¿Qué día quieres visitarme? —El martes es bien». Usted lo ha corregido así: «—¿Qué día quieres visitarme? —El martes está bien ». Ahora Alex pregunta: «Profesor/a, ¿por qué es “estar” y no “ser”?» ¿Qué respuesta le daría usted a Alex?	<i>estar</i> con adverbios de modo, criterio distribucional (<i>Está bien/mal</i>)

Nota. Fuente: elaboración propia.

3.3.2. Cuestionario sobre datos biográficos

Para disponer de información descriptiva acerca del grupo de informantes como la ya presentada en la Tabla 1, se solicitó la cumplimentación de un cuestionario en línea donde se recogieron datos biográficos como grupo de edad, experiencia docente o lengua materna.

3.3.3. Administración de los cuestionarios durante entrevistas en línea

Los cuestionarios se administraron en el marco de entrevistas individuales llevadas a cabo a través de la plataforma de videochat Zoom desde marzo de 2021 hasta enero de 2022. La fase inicial de la entrevista incluía las correspondientes presentaciones orales entre entrevistadora e informante, donde se recogieron oralmente algunos datos biográficos (estado federal donde se ejerce la docencia, superación del *Referendariat*). Seguidamente, el informante recibía un enlace web para complementar el cuestionario de datos biográficos (§ 3.3.2). Superadas estas dos fases, se procedía a administrar el cuestionario sobre explicaciones *ser-estar* de la siguiente manera: la entrevistadora compartía con el informante su pantalla, donde quedaba proyectado el cuestionario desde su navegador. Primeramente, se pedía al informante leer en silencio el contexto situacional, que, además del texto detallado en la Tabla 2, contenía un ejemplo de pregunta-respuesta, así como una aclaración sobre la posibilidad de contestar indicando, si así se deseaba, «Preferiría responder al alumnado en otro momento». Después, la entrevistadora releía en alto la misma información y preguntaba si existían dudas. En ese momento también se aclaraba que, aunque el cuestionario estaba escrito en alemán (lengua común para todos los informantes), era posible responder en español (opción por la que optaron la mayoría de los informantes). A partir de ese momento, el informante comenzaba la lectura del ítem 1 (ítem distractor) y expresaba oralmente su respuesta, la cual era transcrita por la entrevistadora, de modo simultáneo, en el espacio del formulario diseñado para tal fin (así, el informante podía leer y comprobar qué explicación quedaría registrada en el cuestionario)¹⁶. Una vez concluida la explicación del primer ítem, se proseguía con el resto. La administración del cuestionario mediante este sistema garantizaba, por un lado, que las respuestas fueran realmente espontáneas y, por otro, que los informantes no lo abandonaran.

3.3.4. Codificación/valoración de las respuestas de los informantes

Para examinar las explicaciones respecto a su validez o invalidez, se procedió a su análisis a la luz de los trabajos de Lehner (2020: 141) sobre los requisitos de los patrones de explicación, y de Bauer y Bader (2002: 187) acerca de los principios de la *reducción didáctica* (§ 2.3). Así, se consideró inválida la explicación que cumplía alguna o varias de las siguientes características:

¹⁶ En este punto, es necesario aclarar que no se realizaron grabaciones ni transcripciones literales. Vogel y Funck (2017: 4) denominan «acta simultánea» a este procedimiento (en alemán: *Simultanprotokoll*) y justifican su uso, frente al de las grabaciones y transcripciones (procedimiento más frecuente y reputado), para estudios en los que la pregunta de investigación se orienta a la recogida de información explícita declarada por los informantes, y no tanto a la obtención de información implícita, como, por ejemplo, en los estudios sobre *beliefs*.

1. Estar basada en proposiciones incorrectas o falsas. Por ejemplo, las explicaciones basadas en los criterios de *temporalidad* o *cambio* se consideraron inválidas.
2. No ser extensible o ampliable por entrar en contradicción con los conocimientos previos del alumnado o precisar desaprendizaje. Por ejemplo, indicar que [*estar bien*] rige *estar* por tratarse de una valoración, entra en contradicción con «Este libro es muy interesante».
3. No ser adecuada para el perfil del alumnado escolar de secundaria o para los objetivos de la materia escolar. Por ejemplo, proporcionar una explicación correcta que cubra todo el inventario de usos de *ser* y *estar* (hasta C2) sería considerada inválida¹⁷.

Se calificaron como válidas aquellas explicaciones no calificadas como inválidas. Es importante subrayar que el hecho de que algunas explicaciones no calificables como inválidas omitieran excepciones o usos más avanzados del uso en cuestión no fue motivo para rechazar su validez, pues el/la docente podría extender o ampliar su explicación en un momento posterior del proceso de instrucción. Por otro lado, los casos en que los informantes indicaron que, en lugar de proporcionar una explicación, preferirían responder a su alumnado ficticio en otro momento, se codificaron como PROM («Preferiría responder en otro momento»). Cinco ejemplos de calificación, así como su justificación, se presentan en la Tabla 4.

Tabla 4
Ejemplos de codificación y su justificación

Explicación	CODIFICACIÓN y justificación
(Informante 13; ítem 2) <i>El verbo estar es para situaciones momentáneas que se cambian y el verbo ser es para cualidades y situaciones que no se cambian. Juan es estudiante y eso no se cambia.</i>	INVÁLIDA. Explicación basada en proposiciones incorrectas (<i>criterio de temporalidad</i> y <i>criterio de cambio/no-cambio</i>). La proposición que enuncia que la condición de estudiante no es susceptible al cambio también es inadecuada.

¹⁷ En la escuela secundaria alemana se aspira a alcanzar un nivel B1/B2 en la segunda LE (KMK, 2012: 11).

Tabla 4. (cont.)

Explicación	CODIFICACIÓN y justificación
(Informante 8; ítem 9) <i>Se utilizará ser para dar la fecha, el día de la semana. Le daría algunos ejemplos como: hoy es martes, mañana será miércoles, hoy es 4 de noviembre de 2021, etc.</i>	VÁLIDA. Explicación basada en proposición no incorrecta. La omisión de la posibilidad de localizar temporalmente con el verbo <i>estar</i> (por ejemplo, «estamos a 4 de noviembre») puede considerarse que atiende al criterio de adecuación al alumnado, pues supone un uso más avanzado que podría aclararse en un momento posterior del proceso de instrucción (no requiere desaprendizaje, sino que constituiría una ampliación o extensión).
(Informante 31; ítem 7) <i>Cuando hablamos de personas, tenemos que usar el verbo ser porque este ser se refiere a la persona, y en este caso es Frau Müller. (Mm) Sí. Es todo.</i>	INVÁLIDA. Explicación basada en proposición incorrecta (<i>se habla de personas con el verbo ser</i>) y que se contradice con conocimientos previos del alumnado, como la posibilidad de enunciar una oración como <i>Juan está cansado</i> .
(Informante 27; ítem 5) (Risas) <i>Porque ahora no se habla de ¿dónde algo se encuentra? Sino de ¿dónde ocurre algo? Entonces, la pregunta no es ¿dónde está la cosa? sino ¿dónde pasa algo? En este caso, seguramente, preguntaría al alumno si está contento con la respuesta o no. Y, tal vez, intentaría encontrar más ejemplos paralelos.</i>	VÁLIDA. Explicación basada en proposición no incorrecta. Aunque la explicación no explicita las palabras «localización de eventos», utiliza la oposición <i>algo se encuentra en/algo ocurre o pasa</i> , la cual lleva implícita la idea de <i>objeto y evento</i> .
(Informante 6; ítem 4) <i>Entiendo su duda, su error. Porque Alemania-Europa es permanente. Entiendo que haya escrito es. Sé cuál es la respuesta correcta (está), pero tengo que responder en otro momento.</i>	PROM. La informante opta por responder más tarde porque no tiene clara la explicación que podría proporcionar al alumnado.

Nota. Fuente: elaboración propia.

Tal y como se ha expuesto en § 2.4, la aceptabilidad de las explicaciones en cuanto al nivel de corrección es una cuestión sujeta a subjetividad. A pesar de que algunas explicaciones resultan claramente clasificables como «inválidas», otras son más discutibles. Por ejemplo:

(Informante 8; profesorado nativo; ítem 2) Le recordaría que se utiliza ser para «ser + profesión». Siempre que *describas la profesión*, vamos a utilizar el verbo ser y no estar. Daría ejemplos y/o recordaría otros usos de estar, como «sich befinden» [encontrarse].

(Informante 1; profesorado nativo; ítem 4) *El verbo estar se utiliza para proporcionar información sobre el lugar (Ortsangabe).*

La imprecisión contenida en los pasajes marcados en negrita podría ser objeto de debate, ya que, respectivamente, habría sido más preciso expresar «se enuncie la profesión de una persona» o «para *localizar geográficamente lugares u objetos* (örtliche *Situierung*¹⁸)». En el caso del presente estudio se decidió categorizar estas explicaciones como válidas, ya que cabía justificar estos y otros casos similares con el argumento de que constituyen simplificaciones orientadas a la facilidad y el recuerdo de la explicación (ver Vollmer en 2.4).

4. RESULTADOS

En la Tabla 5 se presenta la frecuencia absoluta y relativa de las explicaciones proporcionadas por los 30 informantes, categorizadas como «PROM» (aquellas en las que el informante prefirió no proveer una explicación), «válidas» o «inválidas» (según descrito en § 3.3.4).

Tabla 5

Tabla de contingencia según validez y subgrupo (n=180)

Subgrupo	Válidas	Inválidas	PROM	Total
Explicaciones de estudiantes (futuro profesorado)	17 (28,3%)	26 (43,3%)	17 (28,3%)	60 (100%)
Explicaciones de profesorado nativo	32 (48,5%)	17 (25,7%)	17 (25,7%)	66 (100%)
Explicaciones de profesorado no nativo	27 (50%)	20 (37%)	7 (13%)	54 (100%)
Total explicaciones	76 (42%)	63 (35%)	41 (23%)	180 (100%)

Nota. PROM: «Prefiero responder en otro momento»

Fuente: elaboración propia.

¹⁸ Se plantea aquí si el popular término alemán *Ortsangabe* resulta suficientemente preciso para la didáctica de *ser* y *estar* o si, en cambio, debería acuñarse el término, menos popular pero más riguroso, *örtliche Situierung*, mencionado por el informante 16, y traducible como «localización geográfica».

En total, las respuestas a 76 de las 180 explicaciones requeridas se calificaron como válidas (42%), 63 como inválidas (35%) y 41 como PROM (23%). Este último porcentaje indica que casi una de cada cuatro respuestas proporcionadas consistió en manifestar el deseo de no generar ninguna explicación espontánea. Puede observarse que el subgrupo de profesorado no nativo es el que menos veces ha optado por este tipo de respuesta (dentro de ese grupo, solo el 13% de las respuestas fueron de tipo PROM), mientras que el subgrupo de estudiantes y de profesorado nativo solicitó poder dar su explicación en otro momento en más de un cuarto de los casos (28,3% y 25,7%, respectivamente). Entre las respuestas PROM se registran tanto contestaciones muy escuetas como reflexiones sobre los motivos por los que se prefiere responder en otro momento, entre los que se encuentran el deseo de reflexionar o de consultar fuentes. Dos ejemplos de respuesta PROM para el ítem 5 se presentan a continuación:

(Informante 18; futuro profesorado; ítem 5) (Risas) ¡Buena pregunta, Christian! *Preferio responder en otro momento.*

(Informante 24; profesorado no nativo; ítem 5) *Veo la dificultad (risas), en comparación con el número 4, en este caso. En relación con la frase 5 de Christian no encuentro otro ejemplo bueno para explicarlo un poco más fácil. Yo veo el problema de que en la mayoría de las veces se explica ser y estar con permanente/no permanente y en este caso la dificultad es que no hay una fiesta en casa de Luis de modo permanente, pero hay que usar ser. Yo diría que tengo que pensar otros ejemplos o buscar otros ejemplos, que describen o que muestran esa diferencia un poco más detallada.*

Aproximadamente la mitad de las respuestas proporcionadas por el profesorado en activo se corresponde con explicaciones válidas (50% entre profesorado no nativo y 48,5% entre profesorado nativo), mientras que, en el caso de las respuestas por parte del futuro profesorado, solo una de cada cuatro supone una respuesta calificable como explicación válida (28,3%). A su vez, el subgrupo que presenta una mayor proporción de explicaciones inválidas es el de las respuestas de estudiantes (43,3%), seguido por el de las proporcionadas por profesorado no nativo (37%) y, finalmente, por las del profesorado nativo (25,7%). De las 63 explicaciones calificadas como inválidas, 28 hacían referencia al criterio *temporal/permanente* y 13 a la noción de *cambio/no cambio* (es decir, más de la mitad). De acuerdo a lo expuesto en el apartado § 3.3.4, ambos criterios constituyen proposiciones falsas y, por tanto, las explicaciones basadas en ellas se han codificado como inválidas. Para ilustrarlo, se presentan dos ejemplos:

(Informante 12; profesorado nativo; ítem 2) *Bueno, pues esto es el tema de ser-estar. En principio, el verbo ser lo utilizamos para expresar una característica*

*consolidada, que siempre es así, que **no cambia**. El verbo estar es de Zustand [estado], para caracterizar una **situación momentánea**. En este caso consideramos que Juan es un estudiante, aunque sea una forma de su vida. Es una forma de pensar. Igual en algún momento dejará de serlo, pero lo caracterizamos con una **situación fija** y por eso usamos ser. Estar estudiante no se usa en español. Estar estudiante sí se podría utilizar (gerundio). Caracterizamos su **estado** de estudiante como su profesión y en principio lo consideramos **algo fijo**. Es una cuestión de cómo pensamos. Ellos con el sein no tienen problema, pero en español hay dos y hay que elegir uno (risas).*

(Informante 24; profesorado no nativo; ítem 7) *De nuevo, estamos ante el tema ser/estar, permanente/no permanente. Pero para aclarar esta frase de Monika sería que la alumna describe una persona (su profesora), da igual si es su profesora preferida o no, si es algo temporal o no. Tiene que ser **ser** porque la alumna está describiendo, con esa frase, una “persona permanente” aunque sea su profesora preferida en una ventana de tiempo.*

El resto de las explicaciones categorizadas como inválidas fueron consideradas como tales debido a que contenían proposiciones falsas y/o a que eran difícilmente extensibles, por entrar en contradicción con los conocimientos previos del alumnado. Dos ejemplos de respuestas inválidas que no argumentan con la *temporalidad* o *cambio* se presentan aquí:

(Informante 9; profesorado nativo; ítem 7) *Creo que les diría que **siempre que usamos la expresión «mi _____ preferida» hay que usar el verbo ser**. Quizá «esta semana» le confunde por la explicación típica de que los estados temporales van con estar, pero hay muchas excepciones a esa regla, y se lo recordaría también a Monika. Así que les diría eso, que «**mi _____ preferido + verbo ser**». «Mi helado preferido está caliente» existe también, **pero no en el sentido de decir «mi helado preferido es el de chocolate».***

(Informante 28; profesorado no nativo; ítem 10) *Yo diría que **una evaluación/valoración se hace con estar**, en vez de con ser. Como «me parece bien» = «está muy bien», «está mal», etc.*

En el primer ejemplo se indica que la estructura [Mi _____ preferida] siempre va acompañada del verbo *ser*. Este argumento se ha valorado como inadecuado o injusto hacia la materia, pues es fácil imaginar enunciados como *Mi profesora favorita está enferma*, que contradicen esta explicación. Además, la palabra *siempre* hace inextensible la explicación y, de hecho, el mismo informante contraargumenta su propia explicación al final de su respuesta. Adicionalmente, la última parte de la explicación constituye un razonamiento opaco e inadecuado para el alumnado alemán, pues ambos ejemplos se

resuelven con *sein*. En la segunda explicación, se indica que las valoraciones se resuelven con *estar*. De nuevo, valoraciones como *Aprender chino es muy interesante* contradicen esta explicación.

Si se realiza una primera examinación de los resultados organizándolos por ítem (Tabla 6), puede observarse que el ítem 5 fue el que generó una mayor proporción de respuestas PROM (uso de *ser* para la localización de sucesos o acontecimientos), mientras que en las respuestas para los ítems 2 (uso de *ser* de pertenencia a una clase), 4 (uso de *estar* para localizar en el espacio) y 9 (uso de *ser* para localizar temporalmente) apenas se registran respuestas PROM.

Tabla 6

Tabla de contingencia según validez e ítems (n=180)

Ítems	Válidas	Inválidas	PROM	Total
Ítem 2 (<i>ser</i> de pertenencia a una clase)	10 (33%)	18 (60%)	2 (7%)	30 (100%)
Ítem 4 (<i>estar</i> para localizar en el espacio)	29 (97%)	0 (0%)	1 (3%)	30 (100%)
Ítem 5 (<i>ser</i> para la localización de sucesos o acontecimientos)	8 (27%)	3 (10%)	19 (63%)	30 (100%)
Ítem 7 (<i>ser</i> identificativo)	5 (17%)	18 (60%)	7 (23%)	30 (100%)
Ítem 9 (<i>ser</i> para localizar temporalmente)	18 (60%)	10 (33%)	2 (7%)	30 (100%)
Ítem 10 (<i>estar</i> con adverbios de modo, criterio distribucional [<i>Está bien/ mal</i>])	6 (20%)	14 (47%)	10 (33%)	30 (100%)
Total explicaciones	76 (42%)	63 (35%)	41 (23%)	180 (100%)

Nota. PROM: «Prefiero responder en otro momento».

Nota. Fuente: elaboración propia.

Además, los ítems 4 y 9 son los que presentan una mayor proporción de respuestas válidas, con un 97% y 60%, respectivamente. Dos ejemplos de respuestas calificadas como válidas se presentan a continuación:

(Informante 1; profesorado nativo; ítem 4) *El verbo estar se utiliza para proporcionar información sobre el lugar (Ortsangaben [dato de lugar])*¹⁹.

(Informante 1; profesorado nativo; ítem 9) *Le diría al alumno que los datos sobre las fechas se dan con el verbo ser. Por ejemplo: meses, días de la semana: «Es marzo», «Hoy es lunes». Son Zeitangaben [datos temporales]*¹⁹.

A pesar de que tanto el ítem 2 como el 4 generaron muy pocas respuestas PROM, se observa en ellas una distribución de respuestas válidas e inválidas muy diferente: en el ítem 2 (*Juan es estudiante en la universidad*), solo el 33% de las explicaciones fueron calificadas como válidas, mientras que en el ítem 4 (*Alemania está en Europa*) este porcentaje asciende a un 97%. Esta diferencia se debe, principalmente, a que una gran parte de las explicaciones para el ítem 2 presentan la argumentación *permanente/temporal* y *cambio/no cambio*. En cambio, las explicaciones para el ítem 4 se inclinan a explotar el concepto de la localización, tal y como puede apreciarse en los siguientes ejemplos:

(Informante 23; futuro profesorado; ítem 4) *Como he explicado antes, si hablas de algo que «está situado» y dices «dónde está» debes usar estar porque hablas de su «dónde está situada».* Por ejemplo, en «Mi hermana está en España»: hablas de dónde está, y no puedes decir «Mi hermana es en España».

(Informante 27; profesorado no nativo; ítem 4) *Porque se habla del lugar donde se encuentra algo, y en este caso se utiliza el verbo estar.*

En el primer ejemplo, la explicación recurre al semejante semántico «estar situado», proposición que no se califica como injusta hacia la materia, contradictoria o inextensible. Además, incluye la palabra clave «¿dónde?» y se acompaña de ejemplos. La segunda explicación presentada se sirve de la analogía «encontrarse en un lugar». Aunque escueta, no puede calificarse como inadecuada, contradictoria o inextensible.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A la luz de los trabajos de Lehner (2020: 141) sobre los requisitos de los patrones de explicación, y de Bauer y Bader (2002: 187) acerca de los principios de la *reducción didáctica* (ver § 2.3), se ha realizado un análisis sobre la validez de 180 explicaciones

¹⁹ La diferenciación *Ortsangaben* [datos/indicaciones de lugar] - *Zeitangaben* [datos temporales] es frecuente en los manuales y materiales alemanes de ELE y popular entre el profesorado y el alumnado, al igual que en español se realiza la distinción entre *estar para localizar en el espacio* y *ser para localizar en el tiempo*.

proporcionadas por profesorado y futuro profesorado de ELE de la secundaria alemana acerca de seis usos obligatorios de *ser* y *estar* (ver Tabla 3). Las explicaciones son orales (Pauli, 2015: 44), espontáneas (Wagner y Wörn, 2011: 20; Pauli, 2015: 44; Rathausky, 2011: 147) e iniciadas por el alumnado (Rathausky, 2011: 274), y fueron obtenidas en el contexto de una simulación planteada en un cuestionario que fue administrado en el marco de entrevistas individuales.

Casi en una de cada cuatro ocasiones de explicación (23%), la persona informante optó por no proporcionar una explicación, indicando que preferiría consultarlo o reflexionarlo y responder al alumnado en otro momento. Este dato puede vincularse a las reflexiones de Aletá Alcubierre (2005: 1) acerca de la dificultad que experimenta el profesorado para explicar *ser* y *estar*, así como a las observaciones de De Bruyne (2002: 557) hacia las «a menudo, deficientes y, en ocasiones, contradictorias» explicaciones disponibles sobre estos verbos, sobre las que, por su parte, Regueiro Rodríguez (2008: 11) indica que «no permiten al docente de ELE responder al alumno con claridad ni seguridad acerca de las maneras de diferenciarlos» (Regueiro Rodríguez, 2008: 11).

En total, un 42% de las respuestas se han categorizado, según los criterios descritos en el apartado § 3.3.4 (ver Tabla 4), como explicaciones válidas, y un 35%, como inválidas. El subgrupo en el que se observa una mayor proporción de explicaciones inválidas es el de las explicaciones proporcionadas por estudiantes, que también registra el mayor porcentaje de respuestas PROM (28,3%). Este hecho podría vincularse a la hipótesis de que el futuro profesorado dispone de un menor grado de *conocimiento didáctico del contenido* que el profesorado, confirmada para matemáticas en COACTIV y en la mayoría de las materias escolares analizadas en FALKO (Lindl y Krauss, 2017: 394).

Más de la mitad de las explicaciones calificadas como inválidas hacían referencia a las nociones de *temporalidad/permanencia* y/o *cambio/no cambio*, mientras que el resto, o bien estaban basadas en proposiciones falsas de diferente índole o entraban en contradicción con los conocimientos previos del alumnado y/o resultaban inextensibles (ver § 2.3). El criterio que asocia *ser* a lo *permanente* y *estar* a lo *temporal* puede considerarse «técnicamente incorrecto» (Bauer y Bader, 2002: 187) o «inadecuado hacia la materia» (Lehner, 2020: 141), pues es rechazado por especialistas de diferentes ámbitos de la lingüística o la didáctica (Aletá Alcubierre, 2005, 2008; Fernández Leborans, 1999: 2366; Delbecque, 1997: 3; Schmitt, 2005: 137; Real Academia Española, 2010: 712).

La presencia de este tipo de explicaciones en los manuales de ELE es sugerida en los estudios de Geeslin (2000: 144) o Roby (2009: 3) y, mediante esta investigación, se confirma su presencia también en las explicaciones orales espontáneas del profesorado y futuro profesorado participante en el estudio. La «trampa tradicional» (Delbecque, 1997: 3) que en el contexto de la enseñanza liga *ser* a lo *permanente* y *estar* a lo *temporal*, ha podido ser adoptada tras un desafortunado y accidental

intento de *reducción didáctica*. Desafortunado, pues no cumple los principios básicos repasados en el apartado § 2.3: entre otros, es técnicamente incorrecto y se contradice incesantemente, desembocando en una sobre-simplificación o trivialización. Accidental, ya que podría provenir del propósito de explicar la selección *ser-estar* en algunas frases atributivas como las de (7) (en las que el criterio *permanencia-temporalidad* podría ser de cierta utilidad) y una posterior *hipergeneralización* de la regla para los usos exclusivos, que ya no solo estaría cometiendo el alumnado (hipótesis sugerida en Moreno, 1994, y Rodríguez López, 2015), sino también el profesorado.

En el análisis por ítem puede observarse que algunos de los usos incluidos en el estudio tienden a generar más respuestas orientadas al mencionado falso criterio que otros. Un ejemplo muy evidente lo constituyen las argumentaciones registradas para explicar el uso de *ser de pertenencia a una clase* (ítem 2) y el de *estar para localizar en el espacio* (ítem 9). Aquí cabría preguntarse si la marca aspectual presente en el segundo uso (Liceras *et al.*, 2012: 101), el cual constituye un *predicado de estadios* (Leonetti, 1994: 184), contribuye a elaborar explicaciones más concisas que en los casos donde el profesorado se enfrenta a *predicados de individuos*, carentes de marca aspectual y donde quizá resulte más complejo discernir entre usos obligatorios y usos no obligatorios sin recurrir a la diferenciación entre sintagma nominal y sintagma adjetival.

Del análisis por ítem también se desprende que los ítems 4 y 9 son los que presentan una mayor proporción de respuestas válidas, con un 97% y 60%, respectivamente. Cabría preguntarse si la popularidad de la que goza el patrón de explicación que distingue entre *Ortsangaben* (datos de lugar) y *Zeitangaben* (datos temporales) en los manuales y materiales alemanes de ELE (al igual que en español se diferencia entre *estar para localizar en el espacio* y *ser para localizar en el tiempo*) ha calado en el repertorio de explicaciones de los informantes.

Los criterios de categorización expuestos al final del apartado § 3.3.4 sobre los casos dudosos suponen una limitación en el estudio, ya que es posible que otro agente evaluador hubiera tomado un criterio diferente para calificar las explicaciones que contienen imprecisiones. Una manera de incrementar la fiabilidad en la evaluación pasaría por añadir un segundo agente evaluador y comprobar la coherencia entre las categorizaciones realizadas.

Como ya se ha mencionado, el presente estudio se ampliará en el marco de una tesis doctoral, en la que se procederá a un análisis más exhaustivo de las explicaciones proporcionadas por el grupo de informantes. Además, se extenderá el análisis a 90 respuestas adicionales que abarcan usos no exclusivos de *ser* y *estar*. Finalmente, se reflexionará sobre la relevancia que los conocimientos sobre *explicaciones* y *representaciones* suponen en la formación del futuro profesorado de ELE de la escuela secundaria alemana.

ÉTICA DE PARTICIPANTES

Las personas participantes en el presente estudio se presentaron como voluntarias y expresaron su conformidad acerca de la utilización, con finalidad exclusivamente académica, sin ánimo de lucro y de acuerdo con las condiciones de compromiso ético aplicables, de los datos recabados.

REFERENCIAS

- Aletá Alcubierre, E. (2005). Una nueva perspectiva sobre un viejo problema de la gramática de ELE: ser no se opone a estar. *RedELE: Revista electrónica de didáctica ELE*, 3. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:db3437cf-65b3-4b70-bc64-75f6d233d8bb/2005-redele-3-01aleta-pdf.pdf>
- Aletá Alcubierre, E. (2008). Ser y estar con adjetivos. ¿Cualidades y estados? *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 2(3). https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_531f3465a4789.pdf
- Barozzi, A. (2014). *Adquisición de la copula estar con adjetivos por estudiantes norteamericanos. Una exploración aspectual de contextos de comparación y experiencia*. [Tesis doctoral]. Universidad Nebrija. Teseo. <https://www.educacion.gob.es/teseo/mostrarRef.do?ref=1133562>
- Bauer, H. y Bader, H.-J. (2002). Elementarisierung – didaktische Reduktion – ein Kernproblem des Chemieunterrichts. En H. Bauer, R. Demuth, W. Jansen, B. Lutz y P. Pfeifer (Eds.), *Konkrete Fachdidaktik / Chemie* (pp. 181-196). Oldenbourg Schulbuchverlag.
- Castañeda Castro, A. y Ortega Olivares, J. (2019). Los usos atributivos de ser y estar desde la gramática cognitiva. En I. Ibarretxe Antuñano, T. Cadierno López y A. Castañeda Castro (Eds.), *Lingüística cognitiva y español LE/L2* (pp. 120-144). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315622842-6>
- Cheng, A. C. (2002). The Effects of Processing Instruction on the Acquisition of Ser and Estar. *Hispania*, 85(2), 308-323. <https://doi.org/10.2307/4141092>
- Dall'Armi, J. (2023). Einleitung. En J. Dall'Armi (Ed.), *Erklären als zentrales Vermittlungskonzept der Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken: Beiträge für die Lehrkräftebildung* (pp. 7-14). Beltz Juventa.
- Davies, M. (2006). *A Frequency Dictionary of Spanish. Core vocabulary for learners*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203415009>
- De Bruyne, J. (2002). *Spanische Grammatik*. Niemeyer. <https://doi.org/10.1515/9783110919189>
- Delbecque, N. (1997). Cómo abordar ser/estar sin caer en las trampas tradicionales? En P. Jiménez, F. Vanoverberghe y R. A. Verdonk (Eds.), *Problemas actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera: gramática, pragmática, vocabulario y cultura* (pp. 2-20). Wolters.
- Depaepe, F., Verschaffel, L. y Kelchtermans, G. (2013). Pedagogical Content Knowledge: A Systematic Review of the Way in which the Concept has Pervaded Mathematics Educational Research. *Teaching and Teacher Education*, 34, 12-25. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.03.001>
- Escandell-Vidal, M. V. (2018). Ser y estar con adjetivos. Afinidad y desajuste de Rasgos. *Revista Española de Lingüística*, 48(1), 57-114. <https://doi.org/10.31810/RSEL.48.3>

- Fernández López, M. S. (1991). *Análisis de errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. [Tesis doctoral]. Universidad Complutense de Madrid. Teseo. <https://www.educacion.gob.es/teseo/mostrarRef.do?ref=88968>
- Fernández Leborans, M. J. (1999). La predicación: las oraciones copulativas. En I. Bosque y V. Demonte (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 2357-2460). Espasa-Calpe.
- Findeisen, S. (2017). *Fachdidaktische Kompetenzen angehender Lehrpersonen*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-18390-5>
- Gage, N. L., Belgard, M., Dell, D., Hiller, J. E., Rosenshine, B. y Unruh, W. R. (1968). *Explorations of the Teacher's Effectiveness in Explaining, Technical Report No. 4*. Stanford Center for Research and Development in Teaching, Stanford Univ. <https://eric.ed.gov/?id=ED028147>
- Geelan, D. (2012). Teacher explanations. En J. Fraser, K. Tobin y C. McRobbie (Eds.), *Second International Handbook of Science Education* (pp. 987-999). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9041-7_65
- Geeslin, K. (2000). A New Approach to the Second Language Acquisition of Copula Choice in Spanish. En R. Leow y 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* (pp. 50-66). Cascadilla Press.
- Geeslin, K. (2003). A Comparison of Copula Choice in Advanced and Native Spanish. *Language Learning*, 53(4), 703-764. <https://doi.org/10.1046/j.1467-9922.2003.00240.x>
- Geeslin, K. y Guijarro-Fuentes, P. (2004). Estudio longitudinal del ser y estar en el español como L2. *Porta Linguarum*, (2), 93-110. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1129908> <https://doi.org/10.30827/Digibug.28363>
- Geeslin, K. y Long, A. (2015). The Development and Use of the Spanish Copula with Adjectives by Korean-speaking Learners. En I. Pérez-Jiménez, M. Leonetti y S. Gumiel Molina (Eds.), *New Perspectives on the Study of Ser and Estar* (pp. 293-324). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/ihll.5.11gee>
- Gumiel-Molina, S., Moreno-Quibén, N. y Pérez-Jiménez, I. (2021). *Ser y estar dentro y fuera del español*. Arco Libros.
- Instituto Cervantes. (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español*. Edelsa, Publicaciones del Instituto Cervantes.
- King, C. H. (2010). An Analysis of Misconceptions in Science Textbooks: Earth science in England and Wales. *International Journal of Education*, 32(5), 565-601.
- Kirchhoff, P. (2017). FALKO-E: Fachspezifisches professionelles Wissen von Englischlehrkräften. Entwicklung und Validierung eines domänenspezifischen Testinstruments. En S. Krauss, A. Lindl, A. Schilcher, M. Fricke, A. Göhring, B. Hofmann, P. Kirchhoff y R. H. Mulder (Eds.), *FALKO: Fachspezifische Lehrerkompetenzen. Konzeption von Professionswissenstests in den Fächern Deutsch, Englisch, Laterin, Physik, Musik, Evangelische Religion und Pädagogik* (pp. 113-152). Waxmann.
- KMK. (2012) = Kultusministerkonferenz. *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife*. KMK. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf
- Krauss, S., Blum, W., Brunner, M., Neubrand, M., Baumer, J., Kunter, M., Besser, M. y Elsner, J. (2011). Konzeptualisierung und Testkonstruktion zum fachbezogenen Professionswissen

- von Mathematiklehrkräften. En M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss y M. Neubrand (Eds.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (pp. 135-162). Waxmann.
- Krauss, S., Lindl, A., Schilcher, A., Fricke, M., Göhring, A., Hofmann, B., Kirchhoff, P. y Mulder, R. H. (2017). *FALKO: Fachspezifische Lehrerkompetenzen. Konzeption von Professionswissenstests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Musik, Evangelische Religion und Pädagogik*. Waxmann.
- Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T. y Hachfeld, A. (2013). Professional Competence of Teachers: Effects on Instructional Quality and Student Development. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 805-820. <https://doi.org/10.1037/a0032583>
- Lehner, M. (2020). *Didaktische Reduktion*. Haupt Bern. <https://doi.org/10.36198/9783838553832>
- Leinhardt, G. (2001). Instructional Explanations: A Commonplace for Teaching and Location for Contrast. En V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 333-357). AERA.
- Leonetti, M. (1994). Ser y estar: Estado de la cuestión. *Barataria*, (1), 182-205.
- Liceras, J. M., Fernández, R. y de la Fuente, A. (2012). Overt Subjects and Copula Omission in the Spanish and the English Grammar of English-Spanish Bilinguals: On the Locus and Directionality of Interlinguistic Influence. *First Language*, 32(1-2), 88-115. <https://doi.org/10.1177/0142723711403980>
- Lindl, A. y Krauss, S. (2017). Transdisziplinäre Perspektiven auf domänenspezifische Lehrerkompetenzen. Eine Metaanalyse zentraler Resultate des Forschungsprojekts FALKO. En S. Krauss, A. Lindl, A. Schilcher, M. Fricke, A. Göhring, B. Hofmann, P. Kirchhoff y R. H. Mulder (Eds.), *FALKO: Fachspezifische Lehrerkompetenzen. Konzeption von Professionswissenstests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Musik, Evangelische Religion und Pädagogik* (pp. 381-438). Waxmann.
- Maienborn, C. (2005). A Discourse-Based Account on Spanish ser/estar. *Linguistics*, 43(1), 155-180. <https://doi.org/10.1515/ling.2005.43.1.155>
- Molina, J. A. y Ortega, J. (1990). *Usos de ser y estar*. SGEL.
- Moreno, C. (1994). *La lingüística contrastiva y el análisis de errores en la enseñanza del uso de los verbos ser y estar a alumnos de lengua materna alemana*. Actas del V Congreso Internacional de ASELE. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/05/05_0125.pdf
- Neveling, C. (2016). Verfügung über sprachliche Mittel. En M. Bär y M. Franke (Eds.), *Fachdidaktik Spanisch, Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (pp. 61-91). Cornelsen.
- Pauli, C. (2015). Einen Sachverhalt erklären. *Pädagogik*, 67(3), 44-47.
- Radatz, H. (2016). Von der Zusammenarbeit zwischen Linguistik und Fachdidaktik: Plädoyer für eine phänomenologische Linguistik mit didaktischen Aha-Effect. En F. Robles i Sabater, D. Reimann y R. Sánchez Prieto (Eds.), *Sprachdidaktik Spanisch-Deutsch* (pp. 7-21). Gunther Narr.
- Radatz, H. (2020). Verbal5.:Prädikation, Kopula und das ser-estar-Problem (Lehrbuchkapitel). <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.21189.88801/1>
- Rathausky, A. (2011). *Erklärprozesse im Fach Englisch. Eine qualitative Studie zur Vermittlung grammatischer Inhalte in der Sekundarstufe* [Tesis doctoral]. Pädagogisch Hochschule Ludwigsburg. <https://phbl-opus.phlb.de/frontdoor/index/index/docId/31>

- Real Academia Española. (2010). *Manual de la nueva gramática de la lengua española*. Espasa-Calpe.
- Regueiro Rodríguez, M. L. (2008). Algunas reflexiones sobre ser y estar copulativos en la Gramática española. *Revista de Lingüística Aplicada a La Enseñanza De Lenguas Nebrija*, (3), 56-75. <https://doi.org/10.26378/rmlaelo393>
- Roby, D. B. (2009). *Aspect and the Categorization of States: the Case of «ser» and «estar» in Spanish*. John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/slcs.114>
- Rodríguez López, P. (2015). *La adquisición de los rasgos léxico-semánticos de las expresiones con ser y estar por estudiantes alemanes* [Tesis doctoral]. Universidad de Nebrija.
- Ryan, J. y Lafford, B. (1992). The Acquisition of Lexical Meaning in a Study Abroad Environment. *Hispania*, 75(3), 714-722. <https://doi.org/10.2307/344152>
- Sera, M. D. (1992). To Be or To Be: Use and Acquisition of the Spanish Copulas. *Journal of Memory and Language*, 31(3), 408-427. [https://doi.org/10.1016/0749-596X\(92\)90021-O](https://doi.org/10.1016/0749-596X(92)90021-O)
- Shulman, L. S. (1986). Those who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14. <https://www.wcu.edu/webfiles/pdfs/shulman.pdf> <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>
- Silva-Corvalán, C. (1986). Bilingualism and Language Change: The Extension of estar in Los Angeles Spanish. *Language*, 62(3), 587-608. <https://doi.org/10.1353/lan.1986.0023>
- Schilcher, A., Krauss, S., Rincke, C. y Hilbert, S. (2017). Ausblick: Aus FALKO wird FALKE. En S. Krauss, A. Lindl, A. Schilcher, M. Fricke, A. Göhring, B. Hoffmann, P. Kirchhoff y R. Mulder (Eds.), *FALKO: Fachspezifische Lehrerkompetenzen. Konzeption von Professionswissenstests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Musik, evangelische Religionslehre und Pädagogik* (pp. 439-452). Waxmann.
- Schilcher, A., Krauss, S., Kirchhoff, P., Lindl, A., Hilbert, S., Asen-Molz, K., Ehras, C., Elmer, M., Frei, M., Gaier, L., Gastl-Pischetsrieder, M., Gunga, E., Murmann, R., Röhl, S., Ruck, A.-M., Weich, M., Dittmer, A., Fricke, M., Hofmann, B., ... Thim-Mabrey, C. (2021). FALKE: Experiences From Transdisciplinary Educational Research by Fourteen Disciplines. *Frontiers in Education*, 5, 579982. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.579982>
- Schmelzing, S., van Driel, J. H., Jüttner, M., Brandenbusch, S., Sandmann, A. y Neuhaus, B. J. (2013). Development, Evaluation, and Validation of a Paper-Pencil Test for Measuring two Components of Biology Teachers' Pedagogical Content Knowledge concerning the «Cardiovascular System». *International Journal of Science and Mathematics Education*, 11, 1369-1390. <https://doi.org/10.1007/s10763-012-9384-6>
- Schmitt, C. (2005). Semi-copulas. En P. Kempchinsky y R. Slabakova (Eds.), *Aspectual Inquiries* (pp. 121-145). Springer. https://doi.org/10.1007/1-4020-3033-9_6
- Schmitt, C., Holtheuer, C. y Miller, K. (2003). Acquisition of Copulas ser and estar in Spanish: Learning Lexico-Semantics, Syntax and Discourse, *Proceeding supplement of the 28 Boston University Conference on Language Development*. <https://www.bu.edu/bucld/archive/supplement/vol28/>
- Schopf, C. y Zwischenbrugger, A. (2015). Verständliche Erklärungen im Wirtschaftsunterricht. Eine Heuristik basierend auf dem Verständnis der Fachdidaktiker/innen des Wiener Lehrstuhls für Wirtschaftspädagogik. *Zeitschrift für ökonomische Bildung*, 3, 1-31.
- VanPatten, B. (1987). Classroom Learner's Acquisition of ser and estar: Accounting for Developmental Patterns. En B. VanPatten, T. Dvorak y J. Lee (Eds.), *Foreign Language Learning: A Research Perspective* (pp. 61-75). Newbury House.

- Vogel, D. y Funck, B. J. (2017). Only Second Best? Interview Reports as a Method of Documenting Qualitative Interviews. *Forum Qualitative Sozialforschung Forum: Qualitative Social Research*, 19(1). <https://doi.org/10.17169/fqs-19.1.2716>
- Vollmer, G. (1989). Darf man Falsches lehren? *Naturwissenschaften*, 76, 185-193. <https://doi.org/10.1007/BF00627684>
- Wagner, A. y Wörn, C. (2011). *Erklären lernen – Mathematik verstehen. Ein Praxisbuch mit Lernangeboten*. Friedrich Verlag.



FACULTAD DE FILOLOGÍA
UNIVERSIDAD DE SEVILLA