

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA
FACULTAD DE LENGUAS
MAESTRÍA EN ENSEÑANZA DE ESPAÑOL
COMO LENGUA EXTRANJERA

**ANÁLISIS DEL TRATAMIENTO Y ABORDAJE DEL PRONOMBRE *SE* EN
SUS VARIAS FUNCIONES EN LOS MATERIALES DIDÁCTICOS DE
ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA DESTINADOS A ESTUDIANTES
BRASILEÑOS**

KELLY CRISTINA D' ANGELO

DIRECTORA: NEIDE T. MAIA GONZÁLEZ

CÓRDOBA
JULIO, 2015

Aos meus pais, Ilda e Alcides, pelo alicerce e pelo apoio incondicional.

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, le agradezco a Neide González, por haber aceptado acompañarme y guiarme en este proyecto. Por su paciencia y dedicación y por toda su generosidad de compartir su sabiduría, por medio de sus consejos, correcciones, sugerencias – conocimientos inconmensurables que llevaré conmigo por toda mi vida académica, profesional y personal.

A toda mi familia, mis papás; mis hermanos, Kléber y Kleiton; mis sobrinas, Duda y Gaby; que desde lejos siempre estuvieron a mi lado.

A Córdoba, ciudad multicolor, que me enseñó a apreciar la belleza de la diversidad y de lo ajeno, y que me proporcionó conocer a amigos de varios rincones del mundo y que me regaló a mis “hermanas” Eva, Astrid y Renata.

A Bianca y Cinthia, amigas con las cuales vimos nacer un sueño, una vocación, la de aprender y enseñar español, la lengua y su rica cultura.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	10
1.1. El contexto de la enseñanza de ELE en Brasil	10
1.2. El corpus.....	12
1.3. Objetivos de la investigación	15
1.4. Metodología	16
2. ESTADO DE LA CUESTIÓN.....	18
3. MARCO TEÓRICO	27
3.1. <i>Se reflexivo</i>	30
3.2. <i>Se recíproco</i>	33
3.3. <i>Se intransitivizador</i>	34
3.3.1. La involuntariedad.....	36
3.3.2. Verbos de cambio.....	39
3.4. <i>Se impersonal</i>	46
3.5. <i>Se pasivo</i>	48
3.5.1. Construcciones medias con <i>se</i>	50
3.6. <i>Se diacrítico</i>	53
3.7. <i>Se inherente</i>	55
3.8. <i>Se estilístico</i>	56
4. ANÁLISIS DEL CORPUS	59
A. <i>El arte de leer español</i>	59
B. <i>Enlaces</i>	60
C. <i>Síntesis</i>	61
4.1. <i>Se reflexivo</i>	63
4.2. <i>Se recíproco</i>	67
4.3. <i>Se intransitivizador</i>	69
4.3.1. <i>Se involuntario</i>	70
4.3.2. Verbos de cambio.....	74
4.4. <i>Se impersonal</i>	84
4.5. <i>Se pasivo</i>	90
4.6. <i>Se diacrítico</i>	96
4.7. <i>Se inherente</i>	99
4.8. <i>Se estilístico</i>	102
5. CONSIDERACIONES FINALES	104
5.1. La gramática en la enseñanza de ELE.....	109
5.2. El profesor en la enseñanza de ELE.....	113
5.3. A modo de conclusión.....	117
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	119
COLECCIONES DIDÁCTICAS QUE CONSTITUYEN EL CORPUS.....	123
ANEXOS.....	124

RESUMEN

El pronombre *se* es uno de los temas de mayor complejidad de la sintaxis española, ya que su carácter polivalente le permite desempeñar distintas funciones gramaticales y discursivas. Las múltiples construcciones en las que dicho pronombre está insertado, además de las divergencias acerca de su descripción y análisis entre gramáticos y lingüistas, también representan un gran desafío para la enseñanza/aprendizaje de español como lengua extranjera. Dicho grado de dificultad se les impone de modo especial a los aprendientes brasileños, una vez que, según González (1994), el portugués brasileño y el español guardan una *inversa asimetría* con respecto a las estructuras con pronombres personales, en especial las construcciones con pronombres átonos o clíticos (entre ellos el *se*) del español. Los aportes de González (1994, 1998, 2008) se ven corroborados por diversos estudios que, desde variados marcos teóricos, investigan cómo los aprendientes brasileños adquieren las múltiples estructuras que se construyen con el pronombre *se*. Tras el análisis de dichas investigaciones, que, en gran parte, están enfocadas en la producción no nativa de los aprendientes hablantes del portugués brasileño, nos pareció relevante hacer hincapié en nuestro estudio en otro importante factor del proceso de enseñanza/aprendizaje: el material didáctico. Por lo tanto, basándonos en la clasificación y el análisis de Di Tullio (1997), y contraponiéndola con los aportes de otras gramáticas y estudios lingüísticos relevantes al tema, esta investigación realiza el análisis de materiales didácticos de español utilizados en la enseñanza media (secundaria) pública de Brasil, a fin de examinar cómo se definen, clasifican y se abordan los distintos usos del pronombre *se* en dichos manuales. Frente a los resultados observados, también se hizo necesario realizar una reflexión acerca del papel de la gramática y del profesor (y su formación docente) en el proceso de enseñanza/aprendizaje de la lengua española en Brasil.

RESUMO

O pronome *se* é um dos temas de maior complexidade da sintaxe espanhol, já que seu caráter polivalente lhe permite desempenhar diferentes funções gramaticais e discursivas. As múltiplas construções nas quais tal pronome se insere, além das divergências em relação à sua descrição e análise entre gramáticos e linguistas, também representam um grande desafio para o ensino/aprendizagem de espanhol como língua estrangeira. Essa dificuldade se impõe de modo especial a estudantes brasileiros, uma vez que, segundo González (1994), o português brasileiro e o espanhol guardam uma inversa assimetria com relação às estruturas com pronomes pessoais, em especial as construções com pronomes átono ou clíticos (entres eles o *se*) do espanhol.

As contribuições de González (1994, 1998, 2008) são corroboradas por diversos estudos que, a partir de variados fundamentos teóricos, investigam como os aprendizes brasileiros adquirem as múltiplas estruturas que se constroem com o pronome *se*. Após a análise de tais investigações, que, em grande parte, se focam na produção não nativa dos aprendizes falantes do português brasileiro, pareceu-nos relevante focar o nosso estudo em outro importante fator do processo de ensino/aprendizagem: o material didático. Por tanto, tomando como base a classificação e análise de Di Tullio (1997), e contrapondo-a com as contribuições de outras gramáticas e estudos linguísticos relevantes ao tema, esta investigação realiza uma análise de materiais didáticos de espanhol utilizados no ensino médio público do Brasil, a fim de examinar a forma como se definem, classificam e abordam os distintos usos do pronome *se* em tais manuais didáticos. Diante dos resultados observados, também se fez necessário realizar uma reflexão sobre o papel da gramática e do professor (e sua formação docente) no processo de ensino/aprendizagem de língua espanhola no Brasil.

LISTA DE SIGLAS

EALE	<i>El arte de leer español</i>
ELE	Español como lengua extranjera
FNDE	<i>Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação</i>
LDB	<i>Lei de Diretrizes e Bases</i>
MAI	<i>Médias de Atributo Interno</i>
MEC	<i>Ministério da Educação</i>
MPT	<i>Médias de Proeminência Terminal</i>
OCEM	<i>Orientações Curriculares para o Ensino Médio</i>
PB	Português brasileiro
PNLEM	<i>Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio</i>
PNLD	<i>Programa Nacional do Livro Didático</i>
RAE	Real Academia Española

LISTA DE CUADROS, FIGURAS Y TABLAS

<i>Cuadro 1:</i> Los tipos de <i>se</i> (Di Tullio, 1997)	29
<i>Cuadro 2:</i> Las oraciones medias (Mendikoetxea, 1999b).....	51
<i>Cuadro 3:</i> De las acepciones de <i>quedar(se)</i> (<i>Síntesis 3</i>).....	78
<i>Cuadro 4:</i> El verbo <i>quedar(se)</i> en <i>Síntesis</i> y <i>Enlaces</i>	81
<i>Figura 1:</i> Los verbos reflexivos (<i>Enlaces 1</i>).....	64
<i>Figura 2:</i> La correferencialidad del pronombre <i>se</i> (<i>Síntesis 3</i>).....	65
<i>Figura 3:</i> De las varias funciones del pronombre <i>se</i> (EALE 3).....	71
<i>Figura 4:</i> El <i>se</i> impersonal y el <i>se</i> involuntario (<i>Síntesis 3</i>)	72
<i>Figura 5:</i> Relación entre los <i>se</i> impersonal e involuntario (<i>Síntesis</i> , manual del profesor).....	73
<i>Figura 6:</i> Los verbos de cambio (<i>Síntesis 3</i>)	76
<i>Figura 7:</i> Los verbos de cambio (<i>Síntesis 3</i>)	76
<i>Figura 8:</i> De los muchos sentidos de <i>quedar(se)</i> (<i>Síntesis 3</i>).....	77
<i>Figura 9:</i> De los muchos sentidos de <i>quedar(se)</i> (<i>Síntesis 3</i>).....	77
<i>Figura 10:</i> Los verbos de cambio (<i>Enlaces 3</i>).....	79
<i>Figura 11:</i> Los verbos de cambio: español vs. portugués (<i>Enlaces 3</i>).....	80
<i>Figura 12:</i> Ejercitación del <i>se</i> impersonal (EALE 2)	84
<i>Figura 13:</i> El <i>se</i> impersonal (<i>Enlaces 3</i>).....	86
<i>Figura 14:</i> El <i>se</i> pasivo (EALE 2)	91
<i>Figura 15:</i> El <i>se</i> pasivo (<i>Enlaces 3</i>).....	94
<i>Figura 16:</i> El <i>se</i> diacrítico (<i>Enlaces 1</i>)	97
<i>Figura 17:</i> El <i>se</i> diacrítico (<i>Síntesis 2</i>).....	98
<i>Figura 18:</i> Los verbos pronominales (<i>Síntesis 1</i>)	100
<i>Figura 19:</i> Los verbos pronominales (<i>Enlaces 1</i> , p. 18).....	101
<i>Figura 20:</i> Los verbos pronominales (EALE 3)	102
<i>Tabla 1:</i> Tipos de <i>se</i> en <i>El arte de leer español</i>	60
<i>Tabla 2:</i> Tipos de <i>se</i> en <i>Enlaces</i>	61
<i>Tabla 3:</i> Tipos de <i>se</i> en <i>Síntesis</i>	62
<i>Tabla 4:</i> Tabla general de los tipos de <i>se</i> encontrados en el corpus.....	104

1. INTRODUCCIÓN

La motivación para estudiar lo que se propone en esta investigación se originó a partir de nuestras propias experiencias como estudiante de español como lengua extranjera (ELE) en situación de inmersión en Argentina. En aquel momento, experimentamos un cierto extrañamiento frente a una múltiple cantidad de situaciones lingüísticas en las que el pronombre *se* se hacía presente en la producción nativa.

De hecho, el pronombre *se* puede desempeñar distintas funciones gramaticales y también tener distintos valores en el discurso, y por eso se lo considera uno de los temas de mayor complejidad de la sintaxis española (RAE, 2010, p. 782). Trabajos empíricos como los de González (1994, 1998, 2008) comprueban que la adquisición de las distintas estructuras en las que el *se* actúa genera un gran nivel de dificultad para los estudiantes brasileños.

Esa complejidad se ve corroborada por medio de investigaciones posteriores, desde variados marcos teóricos (analizadas en el capítulo 2), que se dedican a examinar la forma como los aprendientes hablantes nativos del PB adquieren las estructuras de los diversos tipos de *se*. Si bien dichos estudios, en gran parte, se dedican de forma bastante abarcadora al análisis a partir del eje producción-comprensión de los aprendientes, nos deparamos con una laguna en cuanto al análisis del abordaje de dichas estructuras en materiales didácticos utilizados en las clases de ELE.

Frente a esta constatación, en este trabajo se busca analizar de qué forma se definen, clasifican y abordan los distintos usos del pronombre *se* en algunos de los materiales didácticos de ELE utilizados en la enseñanza media (secundaria) pública de Brasil.

1.1. El contexto de la enseñanza de ELE en Brasil

Para la definición del corpus, se hizo necesario mirar el contexto de la enseñanza del español en Brasil, que, como se sabe, pasa por un creciente (aunque inestable) proceso de valoración, ya sea por su proximidad geográfica con países hispanohablantes o por motivos económicos, como el estrechamiento de los lazos comerciales, debido al fortalecimiento del Mercosur y a la política de acuerdos bilaterales entre Brasil y

Argentina en los últimos años, así como a la valorización que tiene el conocimiento de la lengua española en los currículos de los jóvenes que se lanzan al mercado de trabajo.

Desde 1996, la *Lei de Diretrizes e Bases (LDB)*¹ de la educación brasileña ya estipulaba la oferta de una lengua extranjera moderna, en carácter obligatorio, y una lengua (no especificada) en carácter optativo.

Pero en el año 2005, se sanciona la Ley 11.161², conocida como *Lei do Espanhol*, que determina la oferta obligatoria de la lengua española en los establecimientos públicos y privados de enseñanza media (secundaria) de Brasil y también faculta su oferta en los currículos de enseñanza fundamental (primaria). También se estipulaba un plazo de cinco años para la implantación de la ley, cuyo texto breve y sucinto da margen a diversas interpretaciones. Vale aclarar que, aunque se determine la oferta obligatoria de la asignatura en la enseñanza media, su matrícula por parte del alumno tiene carácter facultativo. Por estos y otros factores, la forma como esa medida viene (o no) siendo puesta en práctica en el sistema de educación pública brasileña todavía en los días de hoy genera polémicas y críticas, en las que no nos vamos a detener, ya que esta discusión extrapola el objeto de nuestro estudio.

De cualquier manera, dicha ley le da estatus de oficialidad a la lengua española, lugar antes ocupado exclusivamente por la lengua inglesa. Como consecuencia, surgen distintas medidas para su implantación. A tal punto que, en 2006, con la publicación de las *Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM)* (Brasil, 2006) la lengua española recibe por primera vez, en un documento oficial, una parte específica destinada a su enseñanza. En dicho documento, titulado *Conhecimentos de Espanhol*, se resalta tratarse de un marco expresivo en la historia de la enseñanza de ELE en Brasil. Aunque en otros momentos del pasado esta lengua haya estado presente en la educación brasileña, por primera vez se tiene claramente un gesto político y principalmente de política lingüística a su favor³. El gesto no siempre ha sido acompañado de acciones concretas, a excepción de esa misma publicación (OCEM específicas para el español) y de la inclusión de libros de español en el *Programa Nacional do Livro Didático*

¹ Ley 9.394, de 20/12/1996. Disponible en www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm.

² Ley 11.161, de 05/08/2005. Disponible en http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm.

³ Para más información sobre el papel que ha ocupado, a lo largo de la historia, la lengua española en la educación brasileña, véase Rodrigues, Fernanda dos Santos Castelano (2010): *Língua viva, letra morta: obrigatoriedade e ensino de espanhol no arquivo jurídico e legislativo brasileiro*. Disponible en <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8145/tde-07072010-162106/pt-br.php>

(PNLD), por el cual cada tres años el *Ministério da Educação* (MEC) y el *Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação* (FNDE) seleccionan colecciones didácticas que se distribuyen a escuelas públicas de todo el país; hablaremos más de este programa un poco más adelante.

Las OCEM destacan, entre otras cosas, la necesidad de que se reflexione acerca del lugar que la lengua española puede y debe ocupar en el proceso educativo en Brasil y se propone indicar los rumbos necesarios para que se le asegure la máxima calidad y se eviten los reduccionismos y estereotipos que permean el imaginario colectivo brasileño acerca de una supuesta facilidad para aprender la lengua española, bien como la hegemonía de la variedad peninsular y de los prejuicios históricamente construidos sobre los demás pueblos y culturas hispanohablantes.

Este marco de política lingüística representa un gran paso para la transición de la imagen del español, que pasa de un idioma considerado fácil y que, por lo tanto, no se necesita estudiar, a una lengua presente en el currículo de enseñanza oficial del país (Brasil, 2006).

1.2. El corpus

El *Programa Nacional do Livro Didático* (PNLD), al cual ya hicimos referencia anteriormente, fue creado en 1985. Por medio del mismo, el Gobierno Federal centraliza el planeamiento, la evaluación, la compra y la distribución gratuita a alumnos de la red pública de la enseñanza fundamental (primaria) y media (secundaria) del país de colecciones didácticas seleccionadas mediante un largo y complejo proceso evaluativo⁴. Dicha iniciativa, que a lo largo de las últimas décadas ha pasado por alteraciones, incluye por primera vez en su edición trienal de 2012-2014 la oferta de libros para el componente curricular Lengua Extranjera Moderna de la enseñanza media, que abarca el inglés y el español.

El PNLD, que cuenta con una versión exclusiva para la Enseñanza Media (PNLEM), lanza una guía con la reseña de las colecciones didácticas pre-aprobadas por el *Ministério da Educação*, para la elección independiente de cada institución y posterior distribución gratuita de los libros a los alumnos y profesores de las escuelas públicas de ese nivel de enseñanza que se adhieran al programa.

⁴ Datos disponibles en <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>

Cabe aclarar que cada proceso del PNLD y del PNLEM tiene validez de tres años y que las colecciones elegidas en una versión del programa tienen que presentarse otra vez cuando se abre un nuevo proceso selectivo y pueden volverse a aprobar o no.

La convocatoria del PNLD 2012 – Ensino Médio, documento oficial que establece los principios y criterios para la evaluación de las obras didácticas, también resalta el papel significativo del libro didáctico como objeto de cultura, cuya finalidad es orientar las actividades escolares y despertar al alumno, en lo concerniente al lenguaje, el interés hacia cuestiones más amplias y relevantes socialmente, que extrapolan el dominio del conjunto de normas gramaticales convencionalmente prestigiadas. De hecho, el libro didáctico debe *favorecer a formação de um leitor crítico e interativo, capaz de ultrapassar a mera decodificação de sinais explícitos*. (Brasil, 2009, p. 23)⁵.

En dicho documento, entre los criterios eliminatorios específicos para el componente “Lengua Extranjera Moderna”, en el cual se incluye la asignatura de español, destacamos los siguientes (Brasil, 2009, pp. 24-25):

- Valorar la exploración de la variedad, ya sea de los tipos y géneros textuales; de lenguajes verbal y no verbal; de las variaciones lingüísticas que caracterizan las distintas maneras de expresión, tanto en la lengua extranjera como en la materna;
- Seleccionar textos auténticos y originales, que provengan de los más variados contextos sociales y de las distintas comunidades que se expresan en la lengua extranjera;
- Proponer la sistematización de forma contextualizada de conocimientos lingüísticos, a partir de prácticas discursivas variadas y auténticas;
- Estimular el proceso de interacción, bajo los parámetros comunicativos, en las actividades escritas propuestas, siempre teniendo en cuenta que la escritura es una actividad permanentemente en transformación, ya que establece estrecha relación con los contextos y géneros textuales.

Los libros analizados y que componen el corpus de esta investigación son los seleccionados en solamente uno de los procesos selectivos del PNLEM, el de 2012, cuyas colecciones aprobadas e indicadas son: *Síntesis, curso de lengua española*

⁵ Traducción libre: Favorecer la formación de un lector crítico e interactivo, capaz de exceder la simple decodificación de señales explícitas.

(Martín, 2010); *Enlaces. Español para jóvenes brasileños* (Osman et al., 2010); *El arte de leer español* (Picanço & Villalba, 2010).

Además de su relevancia en el contexto político-lingüístico y de su expresiva distribución en el territorio nacional, la elección de dichas colecciones didácticas como corpus de esta investigación se da también por otros factores prominentes: la intensa fuerza del libro didáctico en el proceso de aprendizaje de lenguas y su directa asociación con la concepción de material didáctico.

De forma simplificada, la definición de material didáctico apunta al conjunto de recursos que el profesor utiliza en su práctica pedagógica. Sin embargo, como resalta Coracini (1999, citado en Vilaça, 2009, p. 76), tamaño es la influencia ejercida por el libro didáctico en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas, que es común que corresponda a la única fuente de consulta y de lectura de profesores y alumnos.

Las OCEM también destacan que todo material didáctico, ya sean los publicados o los producidos por los profesores, se apoyan en presupuestos teóricos que no siempre están suficientemente claros o explicitados, lo cual representa un empobrecimiento, puesto que los profesores muchas veces actúan con desconocimiento de lo que está en las bases de su actuación. Y esto es más grave cuando el libro didáctico se transforma en el único referente del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas, ya que así pierde su verdadera función, que es la de instrumento de mediación. Con eso, pasa de instrumento a objeto y la reflexión sobre el contenido le da lugar al automatismo (Orlandi, 1987, citado en Brasil, 2006, p. 155).

Frente a lo expuesto, elegir el libro didáctico como corpus de nuestra investigación se justifica no solamente por el actual contexto político-lingüístico de la enseñanza de ELE en Brasil, sino también por la fuerza representativa del libro en ese proceso. Sin embargo, cabe aclarar que su análisis no descarta (o ignora) el papel del profesor como mediador en el proceso de enseñanza/aprendizaje y tampoco la relación del alumno con el material didáctico, sobre todo en el contexto que seleccionamos, que es el de la enseñanza media pública brasileña.

De esta forma, esta investigación tiene como objetivo suscitar la reflexión acerca de la gran diversidad de funciones del *se*, las distintas formas de abordaje que se les da en las gramáticas y en los estudios consultados, incluso sobre su adquisición/aprendizaje por parte de hablantes extranjeros, además de la forma como están (o no) abordadas en el libro didáctico. Así, tenemos como objetivo contribuir de alguna forma a que los profesores e investigadores de ELE identifiquen algunos

problemas de aprendizaje y, sobre todo, reflexionen acerca de la mejor forma de analizar y seleccionar los distintos abordajes o, incluso, entrecruzarlos y transportarlos a su práctica docente.

Para ello, la presente investigación se propuso responder las siguientes indagaciones:

- ¿De los casos tratados en los distintos estudios que hemos consultado a lo largo de esta investigación, cuyo hincapié son los pronombres, en especial el pronombre *se*, en sus distintas funciones, cuáles son aprovechados en los manuales analizados?
- ¿El abordaje del pronombre *se* en los manuales para la enseñanza del español a brasileños seleccionados en el PNLEM 2012 se da de forma plena, contemplando las necesidades señaladas por los estudios citados?
- ¿Los problemas indicados en el estado de la cuestión como generadores de mayor dificultad para los aprendientes brasileños reciben especial atención de esos manuales?
- ¿Qué línea teórica siguen esos materiales en el abordaje de los temas y particularmente del pronombre *se* en sus múltiples y variadas funciones?

1.3. Objetivos de la investigación

El objetivo general de este trabajo es examinar y analizar la forma como las distintas variaciones del pronombre *se* están abordadas en los manuales de español como lengua extranjera seleccionados destinados a brasileños.

A fin de lograr condiciones adecuadas para valorar lo analizado, se hizo necesario cumplir los siguientes objetivos específicos:

- Identificar la incidencia de los tipos de *se* existentes en el corpus (colecciones didácticas seleccionadas en el PNLEM 2012).
- Analizar los casos encontrados en estos manuales con la finalidad de relacionar su forma de tratamiento y abordaje a lo aportado por los estudios del marco teórico.
- Detectar las influencias teóricas que reciben (si es que las reciben) los manuales en el tratamiento que dan a los temas analizados.

1.4. Metodología

Para la recolección de los datos en el corpus elegido para esta investigación, se definió considerar solamente los usos del *se* cuyo abordaje se realiza de forma explícita en el material didáctico, ya sea por medio de aportaciones lingüísticas o en ejercitaciones propuestas.

Los documentos oficiales, como OCEM y PNLD 2012 (tanto la convocatoria como la guía didáctica), que rigen los parámetros acerca de la enseñanza de lenguas, tienen como eje principal la concepción de lenguaje como constituyente de significados, conocimientos y valores (Brasil, 2006, p, 131) y establecen el texto como punto de partida para el desarrollo de las habilidades de lectura, escrita y producción oral.

Por ende, en las colecciones aprobadas e indicadas en el PNLD 2012 se encuentra una fuerte presencia de los más variados géneros textuales, en muchos casos materiales auténticos y/o adaptados. De esta forma, se puede encontrar una vasta incidencia de *input* de los más variados tipos de *se*. Sin embargo, la realización de un trabajo de comprensión lectora del texto como un todo no asegura el análisis y aprendizaje de todas las palabras o estructuras que lo componen. Como ya se aclaró anteriormente, esta investigación no se basa en las posibles intermediaciones entre profesor y alumno acerca de determinado significado, sino que nos vamos a detener en los aportes lingüísticos claros y específicos de los manuales.

Por lo tanto, a fin de llevar a cabo la investigación propuesta, se realizó una recolección de todos los casos en que se aborda el uso del pronombre *se* de modo explícito en las tres colecciones didácticas analizadas.

El siguiente paso nos llevó a categorizar los datos obtenidos de acuerdo con la clasificación propuesta por Di Tullio (1997). En este momento, nos deparamos con algunas contradicciones, ya que en determinados casos las clasificaciones de los manuales discrepan de las propuestas por la lingüista.

Una vez definida la disposición adecuada de los datos en las categorías propuestas por Di Tullio (1997), partimos para un análisis cualitativo de cada tipo de *se*. A fin de examinar de qué forma los temas están abordados en los libros didácticos analizados, establecemos un paralelo entre lo presentado en la unidad didáctica y los aportes de las distintas gramáticas y estudios consultados en nuestro marco teórico (Di Tullio, 1997; Di Tullio & Malcuori, 2012; Fanjul, 2005; Moreno & Fernández, 2012; Gómez Torrego, 2005, 2007; Lieberman, 2006, 2007; Matte Bon 1995a, 1995b;

Mendikoetxea, 1999a, 1999b; de Miguel, 1999; Porto Dapena, 1987; RAE, 2010), además de las investigaciones de cuño contrastivo y de adquisición (Araújo Júnior, 2006, 2013; Bruno, 2004; Correa, 1997; Cunha, 2013; Gancedo Álvarez, 2002, 2008; González, 1994, 1998, 2008), realizadas en Brasil, que se dedican al análisis y a la descripción de problemas de comprensión y producción no nativa de los aprendientes brasileños de las más variadas construcciones relacionadas al tema, que representan mayor dificultad para ellos. A partir de este análisis, se buscó identificar qué línea teórico-metodológica se adopta para la exposición del tema en cada material didáctico.

A título de realizar un análisis panorámico de los datos recolectados, realizamos un análisis cuantitativo con el objetivo de identificar los casos más o menos frecuentes en nuestra muestra. Así, se pudo identificar que determinadas estructuras reciben mayor atención de los manuales, mientras que otras pasan desapercibidas en su abordaje.

Asimismo, con base en los resultados observados, nos pareció de extrema relevancia realizar una reflexión acerca del papel de la gramática en la enseñanza de lenguas – bien como de la función del profesor en este proceso – y la necesidad (o no) de que se expliciten formalmente los datos lingüísticos (y de qué forma) en los manuales didácticos.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Desde los estudios de González (1994, 1998, 2008), se pudo comprobar de forma extendida la complejidad de la enseñanza de los pronombres átonos en general (clíticos) en ELE, más específicamente para los aprendientes brasileños. La autora abordó distintos temas acerca de los usos de estos pronombres y de modo general resaltó una *inversa asimetría* entre el PB y el español: por ejemplo, mientras el español presenta una creciente y abundante utilización de las estructuras con los clíticos – ya sea en construcciones pronominales, reflexivas, dativas o estilísticas –, el PB pasa por un proceso contrario, de pérdida de estos pronombres en muchas de estas estructuras o, además, del uso escaso de estas formas con clíticos y de su asociación a usos muy formales y controlados de la lengua, e incluso con efectos negativos, como afectación, usos fuera de moda o en desuso, etc. Lorenzo (1980, citado en González, 1994) destaca una especial predilección de la lengua española por lo que denomina estructuras oblicuas, en las que se le quita protagonismo al sujeto hablante; en otras palabras, son las construcciones en las que el significado verbal incide en el llamado sujeto lógico, que aparece en la sintaxis en forma de dativo y corresponde semánticamente a un caso semántico “afectado”, como en *se me rompieron los anteojos; se me cayó el vaso*, etc. Esa tendencia de la lengua española a la oblicuidad refuerza la idea de su inversa asimetría en relación al PB, que presenta una mayor incidencia del uso de formas rectas, con o sin agente explícito: *Os óculos quebraram (se quebraram es posible, pero poco frecuente), O copo caiu, Eu deixei o copo cair*, etc. Al mismo tiempo, la inversa asimetría entre el PB y el español se refleja en el uso de los sujetos pronominales en ambas lenguas: un uso creciente en PB, mientras en español se usarían en determinadas circunstancias y con efectos muy claros, muchas veces contrastivos, puesto que el verdadero pronombre sujeto en español es la desinencia verbal. Como apunta también Simões (2015), en el ámbito del sujeto, el español sería una lengua de morfemas flexionales ricos; el sujeto sería, según Groppi (1997, 2010, citado en Simões, 2015) el propio morfema de flexión verbal. El PB, a su vez, conforme Kato (2000, citado en Simões, 2015), habría perdido los sujetos nulos referenciales debido a la debilitación de la concordancia verbal, lo que incrementó el surgimiento de pronombres nominativos “flojos” para la expresión del sujeto.

González, citada antes, también destaca que, consecuentemente, esta dificultad de los aprendientes brasileños en la adquisición del sistema pronominal español, y de un conjunto grande de construcciones relacionadas, desencadena varios otros problemas a lo largo del proceso del aprendizaje de la lengua.

En cuanto al análisis de estructuras en las que el pronombre *se* está presente, González (1994, 1998, 2008) no se detiene en sus distintas clasificaciones o descripciones – tarea que resultaría extremadamente extensa, debido a la gran discrepancia de opiniones entre las gramáticas y estudios descriptivos vigentes –, sino que destaca los puntos cruciales generadores de las dificultades en la utilización de tales construcciones.

El centro de su trabajo está en la forma como la clase sintáctica de los pronombres personales actúa en la adquisición/aprendizaje (acá no se hará distinción entre los dos términos) de ELE. De este modo, busca comprender por qué el empleo de construcciones que exigen la utilización o no de una forma pronominal personal, o bien la elección de su posición en relación al verbo y también las consecuencias sintácticas, semánticas y discursivas de su omisión, siempre fueron problemas recurrentes en los aprendientes de ELE.

Según la autora (González, 1994, p. 67), este tema representa un punto crucial cuando se piensa en la enseñanza/aprendizaje de español por parte de lusohablantes brasileños, dada su complejidad, ya que dichas formas pronominales actúan de modo puntual en la organización oracional y discursiva de cada una de las lenguas que entran en contacto en este proceso, una vez que realizan la asociación de las relaciones anafóricas (oracionales y textuales), o más bien, como explicitaremos adelante, ejercen un papel fundamental en los procesos de cohesión.

Su objetivo fue observar cómo se da la elección entre un pronombre pleno o pronombre nulo y analizar el comportamiento en la interlengua del argumento sujeto y de las construcciones que exigen el clítico, ya sea en forma de objeto directo, objeto indirecto, dativos posesivos y éticos (con las combinatorias con *se*), predicativos y reflexivos (González, 1994, p. 73).

En su búsqueda empírica, la autora obtuvo datos interesantes en las producciones de estudiantes brasileños de ELE. En la muestra analizada, se encontraron únicamente 150 construcciones en las que aparece (o debería aparecer) un pronombre reflexivo o el pronombre *se*, indicando una incidencia de sólo un 20% de las construcciones que lo requerían. También se constató que estructuras con verbos con *se*

+ pronombre átono en función dativa, como *ocurrírsele*, *caérsele*, *rompérsele*, sólo surgen en las producciones de los alumnos cuando se les proponen actividades fuertemente dirigidas (González, 1994, p. 373).

Se notó una fuerte utilización de estrategias alternativas para las construcciones que llevarían clíticos y tal hecho resultó, por ejemplo, en la completa ausencia de construcciones de dativos éticos. Aun en los casos de las llamadas construcciones reflejas puras, que guardan grandes semejanzas con el PB, se computó la omisión del clítico reflexivo en el 85,7% de las oraciones (González, 1994, pp. 387-388).

Siguiendo la preferencia del PB por las *pasivas con verbo ser*, se registró un 88% del uso de estas construcciones en la producción no nativa, frente a una incidencia bastante baja de las *pasivas con se*, que son las más frecuentes en la lengua española (González, 1994, p. 393). Las construcciones *impersonales con se* tampoco estuvieron muy presentes en la muestra, y en los casos detectados se observa un considerable índice de omisión del pronombre *se* (González, 1994, p. 396).

A título de ejemplo, la complejidad del aprendizaje de estas estructuras se corrobora por estudios empíricos posteriores, como el realizado por Araújo Júnior (2006), en el que se hace un análisis contrastivo de las construcciones pasivas en PB y en español y se investiga cómo se da la dinámica de estas estructuras en la producción escrita de estudiantes brasileños de lengua española. Los resultados obtenidos ratifican lo aportado por González: las dos lenguas presentan similitudes e inversas asimetrías en cuanto a estas estructuras. Mientras que en español se nota una nítida predilección hacia el uso de la pasiva con pronombre o de formas que se podrían considerar alternativas a la construcción pasiva (*Nos recibieron muchos y variados insectos*), en el PB la mayor recurrencia es de estructuras pasivas perifrásticas (*Fomos recibidos por muitos e variados insectos*) (Araújo Júnior, 2006, p. 94). La baja productividad de las estructuras pronominales refleja el fenómeno de la pérdida de los clíticos, entre ellos el *se*, en el PB, según González (1994). El autor observa que la frecuencia de las construcciones con *se* tiende a aumentar de acuerdo con el grado de exposición al *input*. Sin embargo, afirma que, aun así, las estructuras perifrásticas nunca pierden su hegemonía (Araújo Junior, 2006, p. 93).

En sus investigaciones posteriores (Araújo Júnior, 2013), el autor realiza un estudio contrastivo de las impersonales y pasivas con *se* en el español y el PB, bajo la perspectiva de la Gramática Cognitiva, siguiendo la línea teórica de Maldonado (2006,

2012, citado en Araújo Júnior, 2013), cuya hipótesis central señala que las pasivas con *se*, en ambas lenguas, pasan a ser interpretadas como impersonales.

Gancedo Álvarez (2002, 2008), a su vez, analiza la dificultad de los estudiantes brasileños en el aprendizaje de las estructuras que implican el uso del dativo de posesión, como en *Se le rompieron los lentes*. Este fenómeno gramatical sucede en estructuras sintácticas en que la persona afectada por la acción se manifiesta por medio de un clítico dativo (*me, te, le, nos, os, les*). En construcciones pronominales como en *romperse*, la presencia del *se* altera el esquema argumental del verbo, confiriéndole rasgos inacusativos, una vez que oculta el argumento agente. De ahí, se abre la posibilidad para una interpretación de involuntariedad, ya que sin la presencia de un sujeto agente “que rompe algo”, se pasa a interpretar que “algo se rompe (solo)”, y por eso se hace esencial explicitar o no en el discurso la persona afectada por la acción, que en español se expresa por la presencia del clítico dativo (Gancedo Álvarez, 2008, p. 22). A fin de corroborar tal fenómeno, la autora también retoma lo aportado por Gutiérrez Ordóñez (1999, citado en Gancedo Álvarez, 2002, p. 34), para quien la secuencia de clíticos *se le (me, te, nos, os, les)* parece introducir en los enunciados la idea de involuntariedad.

El objetivo de las investigaciones de Gancedo Álvarez citadas arriba fue el de describir y comparar las estructuras antes mencionadas en muestras lingüísticas de estudiantes brasileños y de hablantes nativos de Montevideo, Uruguay. En el análisis de los datos de sus muestras, se constató en la producción de los hablantes nativos una incidencia del 94% de construcciones que exigen o permiten el uso de dativo y un 6% de estructuras sin dativos. Ya en la producción no nativa se nota un fuerte predominio de construcciones sin dativo (35,6%), entre las cuales se constató una considerable presencia de estructuras sin dativo con el uso de *se (se rompieron)*; seguido de la preferencia (26,94%) por la utilización de pronombres posesivos en lugar de los dativos: *La cajita se cae nuevamente de su bolsillo* (frente a *se le cae la cajita del bolsillo*⁶). Ambas categorías representan más del 60% de estructuras sin dativo frente al 6% de la producción nativa (Gancedo Álvarez, 2002, p. 59).

Correa (2007), a su vez, investiga de qué forma los aprendientes brasileños de español absorben los conceptos de las estructuras de cambio de estado del español y cuáles factores influyen en ese proceso de aprendizaje. En la lengua española los

⁶ Gancedo Álvarez (2002, p. 63)

cambios de estado pueden ocurrir mayoritariamente por medio de las construcciones medias (*Ana se enojó*) y también por medio de construcciones atributivas del tipo [*ponerse + atributo*] o [*quedar(se) + atributo*]. Sin embargo, la utilización de la segunda estructura puede agregar distintos matices semánticos a la frase o, además, puede resultar en su agramaticalidad: *Ana (se) quedó enojada con Carlos durante días.* / **Ana (se) quedó enojada con Carlos en cuanto supo la verdad.* Sus estudios muestran que los brasileños, bajo la influencia de su lengua materna, dan preferencia a las construcciones atributivas, ya que, por medio de un proceso de sobregeneralización, los aprendientes crean nuevos ambientes para el lexema “*quedar(se)*”, debido a una directa asociación al verbo *ficar* del PB (Correa, 2007, p. 213).

También sobre los verbos de cambio, pero con base en un corpus disponible de lengua española, producción nativa, Cunha (2013) analiza las construcciones con los verbos *hacerse*, *ponerse* y *volverse* a partir de la perspectiva de la teoría de las colocaciones – *collocations* – (Sinclair, 1999, citado en Cunha, 2013), que se refiere a las formas de coocurrencia de palabras que parecen elegirse en pares o en grupos con los complementos con los cuales se combinan y juntos pasan a expresar determinado significado. Dicha hipótesis se corrobora, según la autora, a partir de los resultados observados, que indican que, aunque las múltiples exigencias sintácticas y semánticas de cada uno de los verbos posibiliten diversos tipos de combinaciones, hay una tendencia clara a que algunas elecciones se repitan; y, además, se constató que alternativas gramaticalmente admisibles no se encuentran en la producción de los hablantes nativos. El análisis de los datos de la investigación señala la clara formación de colocaciones, ya que se pudo observar que las concordancias de las combinaciones más frecuentes con estos verbos se realizan preferencialmente con determinados adjetivos, sustantivos y locuciones. Como ejemplos, están los casos de las combinaciones de colores con *volverse*, estados emocionales con *ponerse* y las construcciones impersonales con *hacerse* que se refieren a algo que pasa a ser notado (*evidente, famoso* etc.). Por otro lado, se observa que en muchos casos el contenido semántico de la unidad prevalece sobre el sentido del verbo aislado y que algunos patrones combinatorios sugieren que las características semánticas tradicionalmente atribuidas a estos verbos no siempre están presentes, por lo que se cuestiona en qué medida no se debería atribuir la responsabilidad por las características semánticas del cambio a la combinación como un todo (verbo + predicado), en vez de asignarla esencialmente al verbo (Cunha, 2013, p. 230).

Las estructuras impersonales, en las cuales el pronombre *se* tiene gran actuación, también generan el interés de otros estudiosos. Serrani (1984) realiza un rico análisis de los usos de las construcciones *se-verbo* como recurso de indeterminación, bajo la perspectiva de la Teoría y Metodología del Análisis del Discurso de línea franco-brasileña, con base en los estudios de Pêcheux y de Orlandi, que tienen por principio básico analizar y explicitar en los hechos del lenguaje el funcionamiento discursivo de las marcas formales (Serrani, 1984, p. 45). A partir del análisis del corpus reunido por la autora, constituido principalmente por cartas intercambiadas en el ámbito familiar por hablantes nativos de la región rioplatense, la autora concluyó que la construcción de indeterminación *se-verbo* manifiesta la noción de generalización, de modo explícito, y, al mismo tiempo, funciona implícitamente como: encubridor de acciones directivas (*Eso no se hace*), amenizador (*Si se conseguían los dólares a ese valor soñado, era flor de negocio*), oficializador (*Se la eligió como presidenta el día que nos constituimos Asociación*), justificador del discurso (*Prueba de ello es que por Florida se escucha más hablar Portugués que Castellano*) e instaurador de juegos argumentativos de sondaje o cautela (*Y vemos qué se puede hacer*) (Serrani, 1984, p. 126).

Bruno (2004) también se dedica al análisis de las diversas construcciones de impersonalidad en español; no obstante, lo hace desde la perspectiva de la comprensión de aprendientes adultos brasileños. Los datos observados indican que los alumnos, de modo general, son capaces de interpretar dichas construcciones (con excepción de la forma *uno*), aunque no se haya realizado una explicación formal en el aula. Si bien la autora dirige una especial atención a la comprensión de las estructuras compuestas por el pronombre indefinido *uno*⁷, también evalúa el tratamiento destinado a todas las estructuras que expresan el concepto de impersonalidad (entre ellas, el *se* impersonal) en distintas gramáticas y manuales didácticos. Una de las constataciones a que llega es la de que no hay un tratamiento homogéneo en las obras consultadas y que, de manera general, se priorizan los aspectos sintácticos de dichas estructuras, principalmente los concernientes a la concordancia. Sin embargo, la autora enfatiza que la indeterminación⁸ es una cuestión que depende del contexto y de la intención del

⁷En su tesis doctoral, de 2006, la autora le da secuencia a sus investigaciones acerca del modo como los aprendientes adultos brasileños procesan la forma *uno/a* del español. Disponible en <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8145/tde-14122006-162306/pt-br.php>.

⁸Bruno (2004, p. 56), siguiendo los presupuestos de las gramáticas de PB, establece una distinción entre la noción de impersonalidad y la de indeterminación del sujeto. El primer término se refiere a casos en los cuales las acciones/manifestaciones no se realizan con intervención de una persona, como los expresados por verbos meteorológicos (*llover, nevar*, etc.).

hablante, y que por lo tanto se rige por aspectos enunciativo-pragmáticos. La autora destaca que las construcciones de impersonalidad movilizan recursos que, además de tener en cuenta la generalización de la referencia del sujeto, pueden expresar: la desfocalización del sujeto, ejemplificación, falta de comprometimiento y ocultación del sujeto (Milanês, 1982, citado en Bruno, 2004, pp. 71-73).

A pesar de los distintos objetos de estudio de los trabajos mencionados⁹, que no son los únicos que se podrían señalar, vale resaltar que en todas las estructuras analizadas por dichas investigaciones el pronombre *se* está presente y cumple diversas funciones sintácticas, semánticas y discursivas, por lo que merece la atención dispensada en este trabajo.

Por otro lado, con todo el crecimiento ya mencionado de la enseñanza del español en Brasil, se constata una gran dedicación al análisis de los materiales didácticos y de las prácticas de enseñanza del idioma por medio de investigaciones que abarcan distintos puntos de partida.

Giglio (2006), por ejemplo, analiza el proceso de comprensión lectora en ocho manuales de español de gran importancia en el contexto brasileño, con un corpus formado por publicaciones de 1945 a 1990. Lo que constató fue una carencia en textos que estimulen una lectura crítica y un predominio de diálogos cortos, cuya finalidad principal es la de servir de base para el estudio de los contenidos lingüísticos (Giglio, 2006, p. 12).

En *A literatura no ensino de espanhol a brasileiros: o teatro como centro de uma prática multidimensional-discursiva*, Souza Júnior (2010) analiza textos literarios en los manuales didácticos de lengua española para alumnos de la enseñanza media en función de un enfoque discursivo del lenguaje y, entre otras cosas, constata la ausencia del género teatral. Por esa razón, el autor presenta propuestas de materiales complementarios, en los cuales utiliza obras del teatro argentino, ya que el género provee una rica muestra de la lengua oral de dicha variedad, que muchas veces se omite en los materiales didácticos (Souza Júnior, 2010, p. 174).

La construcción de las identidades latinoamericanas por medio del discurso y representaciones utilizadas en materiales didácticos de español como lengua extranjera

⁹ Vale destacar que todos esos trabajos se han hecho en Brasil, lo que corrobora la atención que se le da allá a las construcciones que suponen la presencia o ausencia de formas pronominales átonas, dadas las diferencias que hay en esta área de la lengua entre el PB y el español.

también fue objeto de estudio de Blanco (2010), en el que puntuó la construcción, en muchos casos, de la imagen de una Latinoamérica subalterna, deficitaria y exótica.

Por medio del análisis de una colección de mucha relevancia en el proceso de enseñanza/aprendizaje del español en Brasil (*Español sin Fronteras*, editorial Scipione) y del examen de documentos jurídicos referentes a la implementación de lenguas extranjeras y, en especial, del español en el sistema educacional brasileño, Vieira (2012) observó y analizó la constitución de la memoria discursiva sobre la enseñanza y el aprendizaje del español en Brasil. Se pudo comprobar que históricamente hay un predominio del concepto que asocia el español a una lengua fácil e informal, y que por ende encuentra tantas dificultades para alcanzar un estatuto disciplinar, motivo por el cual todavía es tratada como una disciplina extracurricular (Vieira, 2012, p. 174).

En *A literatura: espaço potencialmente aberto ao equívoco e à alteridade nas aulas de ELE para brasileiros*, Iglesias (2009) alerta un creciente proceso de instrumentalización del español, hecho que reduce la relevancia de su enseñanza/aprendizaje solamente al carácter vehicular de la lengua, que estaría a servicio de las urgencias del sujeto contemporáneo. La autora también constata que, en los libros didácticos, el abordaje de la literatura se realiza, en general, en función de destacar aspectos gramaticales del texto. Partiendo de los supuestos teóricos del Análisis del Discurso de línea francesa y con base en los resultados de una experiencia realizada con aprendientes brasileños, Iglesias (2009) propone la utilización de la literatura como soporte de lectura, ya que su riqueza textual potencializa la no estabilización semántica de los sentidos y explora la relación del aprendiente con realidades que le son extrañas.

También basándose en los principios del Análisis del Discurso de línea francesa, Sokolowicz (2014), de igual manera contraponiéndose a la instrumentalización de la enseñanza de ELE en Brasil, parte del análisis del libro didáctico como un instrumento discursivo en el cual se materializan las representaciones sobre el proceso de enseñanza, sobre el concepto de la propia lengua y del sujeto aprendiente. Para ello, examina una serie de libros didácticos producidos entre 1990 a 2010, período en que se caracterizan dos importantes momentos de la expansión editorial de materiales didácticos para la enseñanza de ELE en territorio brasileño.

En suma, como se puede ver, los estudios sobre el pronombre *se*, las construcciones en las que aparece y los efectos que produce su empleo o no, son relativamente abundantes. Además, se han hecho varios estudios de materiales

didácticos empleados para la enseñanza del español en Brasil, pero ninguno de los consultados analiza el abordaje de cuestiones propiamente lingüísticas. El hecho de que no hayamos identificado en nuestras búsquedas bibliográficas estudios antecedentes que analicen el tratamiento de aspectos lingüístico-gramaticales, inclusive el pronombre *se*, en los materiales didácticos refuerza nuestra percepción de la relevancia de esta investigación.

3. MARCO TEÓRICO

El pronombre *se* puede representar distintos valores gramaticales y por eso se lo considera uno de los temas de mayor complejidad de la sintaxis española. Como consecuencia, gramáticos y lingüistas todavía no han llegado a un consenso acerca de la descripción, definición y análisis de los distintos usos del *se*, mirado desde marcos teóricos de los más variados.

Sin la pretensión de lanzar juicios de valor sobre lo analizado, en este trabajo se hará un repaso panorámico de cómo las gramáticas y estudios lingüísticos consultados¹⁰ concernientes al tema describen y analizan los distintos usos del *se*. Para ello, y a modo de simplificarlo y guiarnos en la exposición, tomaremos como base la clasificación presentada por Ángela Di Tullio, en su *Manual de Gramática del Español* (1997), y la contraponemos a lo aportado por otros estudios lingüísticos pertinentes al tema, bien como a distintas gramáticas del español, desde las más conocidas, algunas bastante tradicionales (RAE, 2010; Mendikoetxea, 1999a, 1999b; Gómez Torrego, 2005; de Miguel, 1999; Porto Dapena, 1987), hasta las pedagógicas (Gómez Torrego, 2007; Matte Bon, 1995a, 1999b; Di Tullio & Malcuori, 2012), y también observaremos lo que dicen algunas gramáticas de ELE (Lieberman, 2007; Moreno & Fernández, 2012; Fanjul, 2005). Además, en algunos momentos echaremos mano también de estudios lingüísticos más especializados, incluso los de naturaleza contrastiva y de análisis de la adquisición de aprendientes brasileños, siempre y cuando esto nos sirva para aclarar determinados usos o determinadas clasificaciones.

Vale resaltar que en este trabajo no se considerará el *se* sustituto del *le*, que es un clítico dativo de tercera persona, precedido de un clítico oblicuo acusativo de tercera persona *lo/la(s)*: *Juan le dio el libro a María / Juan se lo dio* (Di Tullio, 1997, p. 124).

Habiéndolo aclarado, pasemos a la clasificación de los ocho valores del *se*, presentada por Di Tullio (1997):

3.1. *Se reflexivo*: Constituye un argumento del verbo. Es anafórico, ya que el referente del sujeto coincide con el objeto. Admite el refuerzo *a sí mismo*: *Juan se afeitó*.

¹⁰ Tenemos conciencia de que este trabajo no contempla la totalidad de los estudios, hechos desde muy variados marcos teóricos, sobre el *se*, en sus múltiples funciones. Nos hemos limitado a los más accesibles, sobre todo a los docentes y productores de materiales destinados a brasileños.

3.2. Se recíproco: Posee las mismas características de las construcciones reflexivas, pero ahora el sujeto es múltiple y admite refuerzos como *el uno al otro* y *mutuamente*: *Juan y María se envidian*.

3.3. Se intransitivizador: El pronombre absorbe el argumento externo (agente o causa) seleccionado por el verbo, por lo que sólo se proyecta sintácticamente el argumento interno (paciente): *Juan levantó la valija / Juan se levantó (*a sí mismo)*.

3.4. Se impersonal: Indica la existencia de un argumento externo (generalmente agente [+Humano] [-Definido]), estructura típica en los casos en que la mención del agente no es oportuna o relevante: *Aquí se trabaja demasiado*.

3.5. Se pasivo: El *se* anula el carácter argumental del agente y el sujeto sintáctico corresponde al argumento paciente. Al contrario de las construcciones impersonales, el verbo concuerda con el sujeto y, consecuentemente, las oraciones pasivas aceptan construcciones en la tercera persona del singular y del plural: *Se eligió delegado de curso / Se nombraron nuevas autoridades*.

3.6. Se diacrítico: Distingue el lexema pronominal del no pronominal, en verbos que admiten las dos ocurrencias: *Juan parece un buen muchacho / Juan se parece a su padre*.

3.7. Se inherente: Presente en los verbos pronominales, en los que el pronombre *se* forma parte del lexema, y que por lo tanto no poseen rasgos de transitividad (*quejarse, arrepentirse, atreverse, enterarse*, etc.): *No creo que se haya arrepentido de su delito*.

3.8. Se estilístico: El pronombre *se* no altera la estructura del predicado seleccionado por el verbo. Es un elemento facultativo, regido por factores diversos. Sin embargo, su utilización se restringe a predicados que indican una acción cuantitativamente delimitada: *María (se) comió (toda) la torta. / *María se comió torta*.

En su análisis de la polivalencia funcional del *se*, Di Tullio (1997) distingue, en primer lugar, cuatro valores básicos de *se*, en los cuales se insertan las ocho definiciones mencionadas:

I – Casos en que el <i>se</i> es un pronombre personal (forma parte de una construcción pronominal)	3.1. <i>Se</i> reflexivo
	3.2. <i>Se</i> recíproco
II – Casos en que el <i>se</i> absorbe algunos de los argumentos	3.3. <i>Se</i> intransitivizador
	3.4. <i>Se</i> impersonal
	3.5. <i>Se</i> pasivo
III – Casos en que el <i>se</i> es una marca léxica	3.6. <i>Se</i> diacrítico
	3.7. <i>Se</i> inherente
IV – Casos en que el <i>se</i> está condicionado a factores estilísticos	3.8. <i>Se</i> estilístico

Cuadro 1: Los tipos de *se* (Di Tullio, 1997)

Al contraponer esta clasificación a las de las demás gramáticas y demás estudios consultados durante esta investigación, a los que se hará referencia más adelante, queda clara la sutileza que compone la complejidad que gira en torno al *se*, que de forma genérica, por su pertenencia a este paradigma, se define como pronombre reflexivo, aunque el *se* de las pasivas e impersonales, al no tener variación de persona, no se encaja en esta categoría. Cuando se echa luz al análisis de la noción de correferencialidad, requisito básico de la reflexividad, se percibe que a lo largo del tiempo el pronombre pasó por procesos de gramaticalización, resultando en un gran número de construcciones reflejas que se alejan del concepto primario de reflexividad y se moldean de acuerdo con cuestiones pragmáticas y contextuales.

Dicha complejidad ha despertado el interés de grandes lingüistas, como Bello (1847, citado en Di Tullio, 1997), que denominó construcciones cuasi-reflejas a aquellas en que la reflexividad se da en la forma, pero no semánticamente. En esta clasificación se incluyen los casos del *se* intransitivizador (véase la sección 3.3.), el *se* impersonal (véase la sección 3.4.) y el *se* pasivo (véase la sección 3.5.).

Otra gama de construcciones cuyo análisis y categorización no es nada sencillo es la de las oraciones tradicionalmente clasificadas como medias, generalmente compuestas por las que presentan un *se* intransitivizador (véase 3.3.), un *se* diacrítico (véase 3.6.) y un *se* inherente (véase 3.7.). Según Mendikoetxea (1999b, p. 1639), en sus características nocionales, la voz media indica una acción o proceso verbal que afecta al sujeto (sujeto afectado). Esta definición es bastante abarcadora e incluye las oraciones reflexivas (*El niño se lava*), las pseudo-reflexivas (*El muchacho se desmayó*), las oraciones incoativas, con verbos de cambio de estado físico (*El bosque se quemó*),

psíquico (*El perro se asustó*) y de cambio de posición (*El jarrón se cayó*). El pronombre denominado reflexivo, a su vez, establece el rasgo formal de la voz media.

Vale destacar que el *se* integra la clase de los pronombres personales átonos (*me, te, se, le, les, la, las, lo, los, nos, os*), o pronombres complementos y clíticos como también son llamados, que, debido a su necesidad de acento, se apoyan fonéticamente en el verbo adyacente, por lo que “no se comportan enteramente como palabras independientes” (RAE, 2010, p. 311), y, así, ejercen una fuerte intervención en las relaciones de correferencia, ya que aluden a entidades mencionadas en el discurso; de ahí la extrema importancia del *se* en los procesos de cohesión textual. Koch (2010, p. 13), retomando las ideas de Halliday & Hasan (1976), señala que, aunque se trata de una relación semántica, la cohesión se realiza por medio del sistema léxico-gramatical de la lengua y, sobre todo, es un elemento crucial en la interpretación del texto.

A continuación, pasaremos al análisis de distintos aportes teóricos acerca de los usos del pronombre *se*, según la clasificación de Di Tullio (1997).

3.1. *Se reflexivo*

Las gramáticas coinciden, de manera general, al describir los pronombres estrictamente reflexivos como aquellos que forman parte de una construcción pronominal, constituyen un argumento del verbo y que, por lo tanto, pueden suceder en todas las variantes del paradigma pronominal *me, te, se, nos, os* (RAE, 2010; Gómez Torrego, 2005, 2007; Di Tullio, 1997; Di Tullio & Malcuori, 2012). Dichos pronombres son obligatoriamente anafóricos, según Di Tullio (1997, p. 126), “ya que suponen correferencialidad con el sujeto de la cláusula”, siendo el referente del sujeto el mismo del objeto. Además, admiten el refuerzo *a sí mismo*. Aún de acuerdo con la autora, el pronombre reflexivo, a su vez, puede cumplir la función de objeto directo (1) y (2); objeto indirecto (3); y de dativo posesivo (4)¹¹:

- (1) *Juan se afeitó.*
- (2) *María se cree hermosa.*
- (3) *El director del banco se otorgó un crédito.*
- (4) *Juan se afeitó el bigote.*

¹¹ Los ejemplos citados en este trabajo son, en gran parte, extraídos de Di Tullio (1997), salvo en algunos casos puntuales, en que se utilizarán los ejemplos dados por otros autores, los que serán debidamente mencionados en el momento de la cita.

En (4), Di Tullio (1997, p. 79) denomina dativo posesivo “la entidad poseedora de una parte del cuerpo (propiedad inalienable) o de una prenda de vestir u otro objeto ligado a ‘la esfera de lo personal’ (propiedad alienable).”

Bajo la denominación dativo simpatético, Gómez Torrego (2007, p. 114) también menciona los casos en que el pronombre *se* desempeña un valor semántico de posesión y con función de complemento indirecto, y en cuyas estructuras su presencia es imprescindible:

(5) *Elisa se dejó el paraguas en el coche. – Elisa dejó su paraguas en el coche.*

Dada su multifuncionalidad, el análisis del pronombre *se* necesita contextualización. Su interpretación reflexiva, bien como la recíproca, es agentiva, ya que requiere un agente (o experimentador) y un paciente o tema. Sin embargo, algunas construcciones no responden a estos requisitos, no admiten el refuerzo reflexivo y pueden generar interpretaciones ambiguas (Di Tullio, 1997, p. 127):

(6) *Pablo se lastimó (la mano).*

En una interpretación reflexiva, el sujeto de (6) estaría realizando una acción “masoquista”, según Di Tullio (1997, p.127). En casos como estos, la autora aclara que lo común es que se le infiera una noción de no voluntariedad a la acción, causada accidentalmente por él mismo o por otro.

También involucrando la idea de involuntariedad, pero formadas básicamente con verbos de cambio de estado (psicológico o físico), la autora nos presenta construcciones como *Se me quemó el asado*, que se analizarán como de *se* intransitivizador (véase 3.3.).

Entre las construcciones denominadas reflexivas también se encuentran las oraciones causativas o factitivas, en que el sujeto tampoco es el agente, sino que cumple el papel de instigador de la acción (Di Tullio, 1997, p. 127):

(7) *María se hizo la permanente (= María hizo que le hicieran la permanente).*

Debido a que, en casos como (7), el pronombre cumple una función, al contrario de lo que pasa en las construcciones con verbos pronominales, la autora las incluye en los casos reflexivos.

Moreno & Fernández (2012, p. 58) también abordan dichas construcciones, y las denominan falsas reflexivas, ya que el pronombre solamente indica que la persona causa la acción y no la ejecuta:

(8) *Tengo que ir a ponerme una inyección.*

A propósito, teniendo como base el concepto ya mencionado de reflexividad, que puede estar expresada por la mayoría de los verbos transitivos, Porto Dapena (1987) presta atención a la gran diversidad de verbos intransitivos que se construyen pronominalmente y que, sin embargo, no indican ninguna acción realizada por el sujeto sobre sí mismo. En esos casos, se encuentran verbos que poseen ambas formas, pronominal y no pronominal, como *quedar/quedarse*, *ir/irse*, y verbos exclusivamente pronominales, como *quejarse*, *arrepentirse*. Según el autor (1987, p. 37), “lo más aconsejable es hablar tan solo de verbos pronominales, considerando como tales a los que siempre o en una determinada acepción se construyen con una forma pronominal de carácter reflexivo”.

No obstante, en muchas de las gramáticas que analizamos (Gómez Torrego, 2005 y 2007; Matte Bon 1995a; Lieberman, 2007; Moreno & Fernández, 2012) encontramos clasificaciones más abarcadoras, que consideran reflexivas estructuras con verbos intransitivos pronominales, que en este trabajo se analizarán en los casos de *se* intransitivizador (véase 3.3.), *se* diacrítico (véase 3.6.) y *se* inherente (véase 3.7.).

También, como consecuencia de esa clasificación más amplia, es común que casos que utilizan el *se* estilístico (véase 3.8.) también sean explorados, en las gramáticas didácticas analizadas, conjuntamente con las estructuras reflexivas.

Partiendo al análisis de las estructuras reflexivas, desde una perspectiva contrastiva entre PB y español, y con un sesgo hacia la adquisición de lengua extranjera, nos conviene retomar lo aportado en González (1994, 1998, 2008) con respecto a las tendencias inversamente asimétricas entre el PB y el español, ya que en esta lengua se nota una predominante incidencia del uso de los complementos clíticos, frente a un fuerte proceso de pérdida de dichos pronombres en aquella.

De forma sintética, se puede decir, siempre a partir de los varios estudios consultados, que mientras el PB es una lengua de sujeto pronominal predominantemente pleno y que privilegia las categorías vacías o las formas tónicas para la expresión de los complementos, el E es claramente una lengua de sujetos pronominales predominantemente

nulos y de complementos clíticos abundantes, a veces duplicando (o quizás duplicados por) una forma tónica. (González, 1998, pp. 247-248).

Entre las varias consecuencias en el proceso de enseñanza/aprendizaje de las estructuras correlacionadas al tema, los datos obtenidos por González (1994, p. 388) apuntan a una omisión del pronombre en construcciones consideradas propiamente reflexivas y recíprocas en más del 80% de la producción de los estudiantes brasileños de ELE. De ahí, que se observen casos como (9) y (10)¹²:

(9) *Entonces decidió dar(∅) un regalo a sí misma.*

(10) (∅) *Miró al espejo y vio que estaba vieja.*¹³

Debido a que dicha pérdida de los clíticos en PB ya es un fenómeno establecido y continuo entre sus hablantes, construcciones como *Então decidiu dar um presente a si mesma* y *Olhou para o espelho e viu que estava velha*¹⁴ son aceptables e incluso muy comunes entre los brasileños, sin que ello comprometa la construcción del sentido. De hecho, la supresión del reflexivo no acarrea, necesariamente, la pérdida del rasgo que se le asigna al pronombre cuando este está presente (González, 1994, p. 372). En español, al contrario, en razón de su fuerte carga de correferencialidad, la ausencia del pronombre en construcciones como (9) y (10) puede generar ambigüedad o incluso, en muchos casos, agramaticalidad.

3.2. *Se recíproco*

Así como el *se* reflexivo, el pronombre *se* recíproco también es paradigmático, o sea que forma parte de una construcción pronominal, y también puede cumplir la función de objeto directo (11), objeto indirecto (12) y dativo posesivo (13) (Di Tullio, 1997, p. 126).

(11) *Juan y María se envidian.*

(12) *Juan y María se desean éxitos.*

(13) *Juan y María se envidian el éxito.*

Resulta interesante prestar atención al hecho de que estas construcciones, fuera de contexto, pueden generar ambigüedad, ya que admiten interpretaciones reflexivas

¹² Ejemplos de González (1998, p. 251).

¹³ (∅): categoría vacía.

¹⁴ Traducción libre de (9) y (10).

(*Juan envidia a Juan y María envidia a María.*) y recíprocas (*Juan envidia a María y María envidia a Juan.*).

Al definir la noción de reflexividad y de reciprocidad, Gómez Torrego (2007, p. 113) destaca que sintácticamente ambas son variantes de un mismo fenómeno, aunque no lo sean semánticamente. La reflexividad ocurre cuando el sujeto y el pronombre complemento tienen el mismo referente. Ya en la reciprocidad, dos o más sujetos realizan una acción que reciben mutuamente y, por lo tanto, los refuerzos reflexivos aceptados en la sección 5.1. dan lugar a refuerzos como *mutuamente*, *entre sí*, *(el) uno con (el) otro*, etc.

El autor también destaca que, además del contexto, del pronombre y de los refuerzos ya mencionados, la reciprocidad también puede deducirse por el significado del verbo. Es lo que ocurre en construcciones con verbos pronominales, como en (14), cuyo valor semántico es el de reciprocidad, aunque este no recaiga sobre el pronombre *se*, que de hecho es un mero componente verbal (Gómez Torrego, 2005, p. 18):

(14) *Juan y María se casaron.*

De modo general, en las gramáticas didácticas y de ELE que analizamos, los casos de un *se* recíproco están incluidos en la categoría de las construcciones reflexivas, siempre, como era de esperar, con mención a la exigencia de un sujeto en plural.

3.3. **Se intransitivizador**

Diferentemente de los casos analizados anteriormente (*se* reflexivo y *se* recíproco), que forman parte de una construcción pronominal, a partir de ahora nos vamos a detener en los casos en que el pronombre *se* no es paradigmático, sino que absorbe algún argumento del verbo: *se* intransitivizador, *se* impersonal y *se* pasivo.

De hecho, se trata de un grupo heterogéneo de estructuras que, aunque sean pronominales en su forma, se alejan del concepto primario de reflexividad y su análisis resulta extremadamente complejo, por lo que Bello (1847, citado en Di Tullio, 1997) las denominó “construcciones cuasi-reflejas”. Muchos de esos casos, en cambio, se incluyen también en lo que se clasifica como construcciones medias.

Según Mendikoetxea (1999b, p. 1639), en sus características nocionales, la voz media indica una acción o proceso verbal que afecta al sujeto (sujeto afectado). Esta definición, tomada en este sentido abarcador, incluiría las oraciones reflexivas (*El niño*

se lava.), las pseudo-reflexivas (*El muchacho se desmayó.*), las oraciones incoativas o ergativas con verbos de cambio de estado físico (*El bosque se quemó.*), psíquico (*El perro se asustó.*) y de cambio de posición (*El jarrón se cayó.*). El pronombre denominado reflexivo, a su vez, establecería el rasgo formal de la voz media. Sin embargo, lo que ahora nos interesa son las oraciones incoativas o inacusativas, resultantes de la presencia del *se* intransitivizador.

En la tradición gramatical de la lengua española, se ha clasificado sintácticamente a los verbos en dos grupos: los transitivos y los intransitivos, cuya clasificación está directamente ligada a su significado. Los verbos transitivos son aquellos que denotan un estado o evento que requiere la existencia de dos participantes o argumentos: el argumento externo se realiza sintácticamente por el sujeto de la predicación, que puede ser un experimentante o un agente; y el argumento interno se expresa por medio del complemento del verbo, cumpliendo el papel de paciente o tema. Ya en los verbos intransitivos, se expresan actividades o eventos que requieren semánticamente un solo participante o argumento (Mendikoetxea, 1999a).

El *se* intransitivizador es, según Di Tullio (1997), el más frecuente en español y ocurre con algunos verbos transitivos que, al pronominalizarse, pierden el argumento externo (agente o causa) que seleccionan y pasan a proyectar sintácticamente solamente el argumento interno (paciente), resultando así la pérdida de su transitividad o su *detransitivización*¹⁵.

Es lo que sucede con verbos como *asustar*, que posee ambas formas: la transitiva (15), cuyo sujeto cumple el papel temático de causa (agente o fuerza), y la intransitiva, que da lugar a construcciones ergativas o inacusativas, en las que el agente o causa desaparece y el paciente asume la posición de sujeto (16) (Di Tullio, 1997, p. 128):

(15) *Juan asustó a los niños.*

(16) *Los niños se asustaron. (*con Juan)*

Dentro de esta categoría también se encuentran los verbos de cambio de posición, que guardan similitudes con el *se* reflexivo, pero proyectan una acción en la cual agente y paciente no se pueden dissociar (Di Tullio, 1997, p. 129):

(17) *Juan levanto la valija.*

(18) *Juan se levantó. (*a sí mismo)*

¹⁵ Mendikoetxea (1999a).

A pesar de su abundante uso, dicha detransitivización solo es posible con verbos que denotan un proceso, ya sea de cambio de estado o de posición¹⁶. Verbos obligatoriamente agentivos no aceptan esta alternancia con construcciones inacusativas, como en (Di Tullio, 1997, p. 128):

- (19) *Juan cortó el pan.*
(20) **El pan se cortó*¹⁷.

A continuación analizaremos dos casos especiales que se desdoblán de dicho proceso de detransitivización: la involuntariedad y los verbos de cambios.

3.3.1. La involuntariedad

Dentro de la clase del *se* intransitivizador, Di Tullio (1997, p. 128) también se agregan las construcciones con verbos de cambio de estado psicológico o físico, con los que el proceso se realiza espontáneamente, sin motivación externa, por lo que aceptan el predicativo *solo*. La persona afectada por ese proceso accidental está indicada por la presencia de un dativo de interés, como *me* (21) y *te* (22):

- (21) *Se me quemó el asado.*
(22) *Se te rompieron los anteojos.*

Construcciones como estas se caracterizan, también, por la presencia del dativo posesivo que, como referido anteriormente, indica la entidad poseedora de una parte del cuerpo o del objeto ligado a la esfera de lo personal, “pueden también aparecer con verbos inacusativos; en este caso la expresión que denota al objeto poseído funciona como sujeto” (Di Tullio, 1997, p. 80).

La lengua española, por medio de recursos morfológicos y sintácticos, manifiesta de forma distinta los procesos que se originan de o que afectan a seres con rasgos [+humano] o [+animado] de aquellos referentes al mundo de las cosas. De forma general, el dativo en el español posee valor eminentemente personal, ya que su mayor índice de incidencia se asocia al primer grupo de los seres mencionados (Fernández Ramírez, 1987, citado en González, 1994, p. 132).

Entre estas estructuras, se destacan las que se realizan con la utilización del dativo posesivo, que según González (1994) son una marca especial del español. Eso se

¹⁶Como veremos adelante, Correa (2007) resalta que la lengua española usa mayoritariamente las construcciones medias para la expresión de cambio.

¹⁷ *La leche se cortó*, sin embargo, resulta gramatical debido a su distinto carácter semántico.

da debido a que la lengua española da preferencia a las estructuras con dativo posesivo frente a sus equivalentes con el pronombre posesivo que, aunque en muchos casos sean construcciones perfectamente gramaticales, están desprestigiadas en el uso o tienen otro sentido (como en el caso de *Se rompió los dientes* frente a *Rompió sus dientes*, la segunda con un efecto de exterioridad que no está presente en la primera). De esa forma, estructuras alternativas a (22) *Se te rompieron los anteojos* [*Se rompieron tus anteojos*], fácilmente aceptadas en otras lenguas (incluso el PB), provocarían extrañamiento o, incluso, en ciertos casos, ambigüedad en el español.

En consonancia con esa constatación, González retoma, en sus estudios contrastivos entre el PB y el español, el concepto de “tangencialidad del acontecer”, de Lorenzo (1980, citado en González, 1994, p. 133), que en otras palabras se caracteriza por una menor carga de protagonismo que se le da al sujeto hablante en determinadas construcciones oblicuas, como (21) y (22), en las que el significado verbal incide en el llamado sujeto lógico, que aparece en la sintaxis en forma de dativo y corresponde a un caso semántico “afectado”. Esta especial predilección de la lengua española parece ser menos frecuente en otras lenguas, especialmente en el PB.

Sobre estas construcciones, también nos conviene retomar lo aportado por Gancedo Álvarez (2002, 2008). Como ya se ha mencionado en el capítulo 2, la presencia del *se* con verbos como *romper* altera su esquema argumental, en la medida en que oculta el argumento agente y posibilita que el enunciado exprese la noción de involuntariedad. En otras palabras, con la ausencia de un sujeto agente que “rompe algo”, se genera la interpretación involuntaria en que “algo se rompe (solo)” y de ahí la importancia de explicitar o no la persona afectada por la acción, que en español se expresa por la presencia del clítico dativo (*me, te, le, nos, os, les*).

En sus análisis, Gancedo Álvarez (2002, 2008) constata que en la producción de los estudiantes brasileños la presencia del dativo (*me, te, le, nos, os, les*) en las estructuras que expresan involuntariedad es casi nula, ya que prevalecen construcciones alternativas como *Se rompieron los lentes* o *La cajita se cae de su bolsillo*. Además, según González (1994, p. 373), construcciones como *Se le rompieron los lentes* sólo surgen en las producciones de los alumnos cuando se les proponen actividades fuertemente dirigidas.

Gancedo Álvarez también resalta que aunque la estructura argumental del verbo (como *romper*) no requiera la presencia del dativo, su opcionalidad es relativa, ya que

su presencia es esencial para indicar que la persona a la que se refiere es afectada involuntariamente por la acción:

O enunciador pode optar por colocar o dativo ou não, porque este não ocupa um lugar argumental, mas isto não significa que não seja necessário discursivamente, porque o dativo introduz uma personagem muito relevante no discurso que, entretanto, não ocupa um lugar argumental. A opção vai responder a uma intenção discursiva do falante em relação a essa pessoa que o dativo representa. (Gancedo Álvarez, 2002, p. 61)¹⁸

Corroborando su relevancia en la lengua española, este tipo de construcción recibe especial atención de las gramáticas didácticas analizadas. Matte Bon (1995b) destaca la estructura *Se + me/te/le/nos/os/les + verbo conjugado* cuando se quiere expresar un suceso involuntario o accidental. El pronombre indirecto, también llamado dativo ético, indica que el sujeto se beneficia de o padece la acción indicada por el verbo, o, en otras palabras, el sujeto pasa a ser un espectador o víctima impotente de la acción (Matte Bon, 1995b, p. 299):

(23) *Ayer me quedé sin reloj: se me cayó y se me rompió.*

Moreno & Fernández (2012, p. 266), a su vez, le agregan a la estructura la información de que el verbo concuerda con el sujeto (*Se + me/te/le/nos/os/les + verbo que concuerda con el sujeto*) y explicitan que su formación se realiza de forma similar a la pasiva refleja, pero con la inclusión de un pronombre objeto indirecto que, además de su valor posesivo, representa al causante de la acción:

(24) *Al camarero se le (causante) cayeron las tazas de café. (fue culpa suya).*

(25) *Mientras Susana caminaba, se le (expresa posesión) cayó el collar. (su collar).*

Fanjul (2005, p. 196) define el *se* de involuntariedad como partícula de exención del sujeto sobre la acción. Es interesante notar que el autor resalta que el verbo concuerda con la cosa afectada y el *se* es el indicador de involuntariedad:

(26) *Estaba comiendo helado y se me cayó de las manos.*

¹⁸Traducción libre: El enunciador puede optar por colocar el dativo o no, porque este no ocupa un lugar argumental, lo que no significa que no sea discursivamente necesario, ya que el dativo introduce un personaje de gran relevancia en el discurso que, sin embargo, no ocupa un lugar argumental. Dicha opción corresponde a una intención discursiva del hablante con respecto a la persona que el dativo representa.

El autor también señala otras estructuras que indican involuntariedad o, como dice, exención del sujeto, que son las formadas por verbos pronominales con dativo, como *acabársele, írsele, ocurrírsele*:

(27) *No dejes que el perro se te escape a la calle.*

También nos conviene resaltar que dicha categoría se encuentra clasificada, en algunos de los estudios que analizamos, en el grupo de los verbos pronominales, así como muchos de los verbos acá incluidos en la categoría del *se* intransitivizador.

3.3.2. Verbos de cambio

La mayor parte de las construcciones inacusativas, resultantes del proceso de detransitivización que es consecuente de la pronominalización del verbo, expresa un cambio de estado o ubicación, como *asustar, levantar, romper, caer*, etc.

Sin embargo, cuando se pasa el enfoque a la enseñanza de la lengua y se realiza el análisis de las gramáticas didácticas y de ELE, los verbos que ganan destaque son los considerados semicopulativos (o pseudocopulativos) de cambio, como *ponerse, volverse, quedar(se), convertirse en, tornarse y trocarse en*.

Según la RAE (2010, p. 720), los verbos de cambio denotan el proceso de pasar a un estado, alcanzarlo o desembocar en él. Al contrario de lo que sucede en el PB (y en otras lenguas), cuyo verbo *ficar*¹⁹ se utiliza con mucha frecuencia para expresar casi todos esos significados, la lengua española posee un paradigma de distribución más complejo.

La descripción y el análisis de dichos verbos semicopulativos de cambio se orientan hacia los distintos matices de significado que cada verbo le asigna a la expresión de cambio, bien como sus requisitos a la hora de la selección de sus complementos. También se consideran sus propiedades aspectuales, por medio de las cuales se pueden establecer comparaciones con los verbos copulativos *ser* y *estar* (aunque estos no expresen cambio), bien como se tienen en cuenta otros criterios, como el resultado del cambio (transitorio o durativo), si el énfasis está en el proceso o en el

¹⁹ Según Correa (2007) los aprendices brasileños tienden a dar preferencia a estructuras del tipo *Jose se quedó enfermo* en lugar de *José se enfermó*, más frecuente en la producción nativa. El autor aún constata la sobregeneralización del uso del verbo *quedar(se)*, debido a una directa asociación al verbo “*ficar*” del PB.

resultado, la voluntariedad o no del cambio y también si se realiza de forma repentina o gradual.

Las construcciones con *ponerse* y *quedarse*, según Porroche Ballesteros (1998), están vinculadas a la expresión de cambio de estado, cuyas propiedades admiten su ocurrencia con el verbo *estar*. *Ponerse* selecciona complementos que le atribuyen al cambio expresado una noción de temporalidad y generalmente forma expresiones con adjetivos que remiten a colores, aspecto, estado de ánimo o de salud de una persona o cosa (Porroche Ballesteros, 1998, p. 129):

(28) *El cielo se puso rojo, amarillo, rosa.*

Según Lieberman (2006)²⁰, *ponerse* selecciona sintagmas adjetivales o preposicionales de carácter [+ perfectivo], es decir, compatibles con la cópula *estar*, también puede indicar cambio de posición (29); no es un verbo agentivo y, por lo tanto, no admite un adjunto de finalidad (30). En cuanto a su estructura eventiva, expresa un proceso de cambio con un estado resultante, poniéndole enfoque al punto inicial del cambio, aunque, como en (31), se admitan modificadores progresivos (Lieberman, 2006, sección 2.i.):

(29) *Ponerse a un costado.*

(30) **Se puso de mal humor para atender al vecino.* (Morimoto y Pavón Lucero, 2003b: 4)

(31) *Se está poniendo cada vez más furiosa.*

Quedarse, a su vez, implica, además de las características descritas en *ponerse*, una noción de duración al estado a que se refiere, como en (32). Por eso, selecciona algunos adjetivos como *ciego*, *sordo*, *soltero*, *viudo*, incompatibles con el verbo *ponerse*, ya que no expresan un estado momentáneo (Porroche Ballesteros, 1998, p. 132):

(32) *Después de la tormenta el cielo se quedó violeta durante toda la tarde.*

(33) *Él se quedó viudo.*

(34) **Él se puso viudo.*

²⁰ Lieberman (2006) realiza un estudio de la estructura composicional (tipos de complementos seleccionados), argumental (el número y tipos de argumentos requeridos [+/- agentivo] y su realización sintáctica) y eventiva (tipos de cambio expresados) de los verbos *ponerse* y *quedar(se)*, a fin de analizar las consecuencias semánticas de la sobregeneralización del uso del verbo *quedar(se)* en la producción de estudiantes brasileños de ELE. Con base en datos empíricos, la autora constató algunos fenómenos que retomaremos más adelante en Correa (2007): la preferencia de construcciones predicativas como *quedarse mareado* y *quedar enojado* en lugar de *marearse* y *enojarse*; la utilización exclusiva del verbo *quedar(se)* para la expresión de los distintos tipos de cambio, como resultado de una transferencia literal del verbo *ficar* del PB.

Lieberman (2006, secciones 2.ii. y 2.iii.) destaca cuatro acepciones del verbo *quedarse*, ya que puede representar distintas estructuras eventivas internas, siendo tres de ellas en su configuración pronominal y una no pronominal, como a continuación:

- **Quedarse 1:** selecciona adjetivos, participios o sintagmas preposicionales de rasgo [+ perfectivos] – compatibles con *estar*, también posee carácter [- agentivo] (35). Diferentemente de *ponerse*, no expresa la transición de un estado al otro, por lo que no admite modificadores progresivos (36):

(35) **Se quedó perplejo deliberadamente.*

(36) **Fue quedándose de una pieza poco a poco.*

- **Quedarse 2:** selecciona complementos de carácter [+/- perfectivo], compatibles con *ser* (37) y *estar* (38). Posee valor terminativo e indica la culminación de un cambio, cuyo estado puede o no ser permanente. También posee carácter no agentivo (39):

(37) *Quedarse calvo.*

(38) *Quedarse sin aliento.*

(39) **Se quedó calvo deliberadamente.*

- **Quedarse 3:** Su estructura eventiva expresa la permanencia de un estado anteriormente existente. Selecciona predicados episódicos: adjetivos, participios o construcciones locativas (40) de carácter [+ perfectivo]. Con respecto a su estructura argumental, denota, como en (41), una acepción agentiva:

(40) *María se queda en Buenos Aires.*

(41) *Se quedó sentado deliberadamente.*

La autora también aborda lo que se expresa con la configuración exclusivamente no pronominal del verbo *quedar*, cuya estructura enfoca el estado resultante de un cambio, mientras que en *quedarse* lo que se pone en evidencia es el cambio en sí. Lo que más nos interesa resaltar en este trabajo es la constatación de la autora de que en muchos casos la presencia del clítico *se* indica la presencia de un sujeto agente con volición, que controla o mantiene el estado expresado. *Quedar*, a su vez, no permite la incidencia de un sujeto controlador (Lieberman, 2006).

Los pares *hacerse* y *volverse*, por otro lado, expresan cambio de cualidad, cuyos fenómenos resultantes se consideran irreversibles y, por lo tanto, se asemejan a las construcciones con el verbo *ser*. Ambos verbos (*hacerse* y *volverse*) se diferencian en la medida en que las expresiones con *hacerse* pueden generar distintos matices

significativos, como por ejemplo el de cambio gradual (42), diferentemente de (43), o también pueden integrar expresiones que denoten la voluntariedad y la participación activa del sujeto, como en (44), lo que evidencia el carácter deliberado de la acción (Porroche Ballesteros, 1998, p. 136):

(42) *Él se hizo rico (trabajando mucho).*

(43) *Él se ha vuelto rico (le ha tocado la lotería).*

(44) *Él se hizo socialista.*

Acá vale retomar lo aportado por Correa (2007), en cuya investigación se analiza el modo como los aprendientes brasileños de español absorben los conceptos de las estructuras de cambio de estado del español y cuáles factores influyen en este proceso de aprendizaje. Dichas construcciones pueden expresar cambio de estado, cualidad (o propiedad, en sus términos) y de posición; los cambios de estados se caracterizan por su transitoriedad, a diferencia de los cambios de cualidad que alteran la esencia del ente al que se refiere (Correa, 2007, p. 10). En sus estudios, el autor se limita al análisis del fenómeno del cambio de estado físico o psicológico que afecta a entes humanos, que se pueden expresar en español por medio de oraciones con los verbos *quedar(se)* y *ponerse*. Para ello, analiza *corpora* del español, del PB y de producción en español de estudiantes brasileños.

Como ya se ha mencionado en el capítulo 2, Correa (2007) resalta que la expresión de cambio en la lengua española se da mayoritariamente por medio de las construcciones medias (45), mientras que la producción no nativa de estudiantes brasileños apunta a un predominio de construcciones predicativas, formadas por un verbo de cambio + predicativo (46); la elección de estructuras predicativas ocurre como reflejo de lo que pasa en su lengua materna, el PB, en la que hay un nítido predominio de dichas construcciones (Correa, 2007, p. 1):

(45) *Ana se enojó.*

(46) *Si no viaja ahora, mi hijo se va a quedar enojado.*

Según el autor, esta discrepancia en relación a la selección de la estructura sintáctica utilizada en la expresión de cambio de estado merece especial atención, ya que nos remite a uno de los factores que evidencian el concepto de inversa asimetría (González, 1994) existente entre ambas lenguas. Incluso resalta que el gran interés por el estudio de los matices semánticos de las semicómulas correspondientes al verbo *ficar* del PB acaba por ofuscar la importancia del análisis de las consecuencias que esa discrepancia sintáctica puede generar en la expresión de cambios.

Igualmente, Correa (2007) constató, y lo corrobora lo aportado por Lieberman (2006), que aunque en español haya distintos verbos semicopulativos de cambio, existe un fenómeno de sobregeneralización del uso de la semicópula *quedar(se)* en la producción de los estudiantes brasileños, debido a una directa asociación al verbo *ficar* del PB.

Hay distintos factores que nos llevan a justificar este fenómeno. En primer lugar, según Porroche Ballesteros (1998, p. 133), *quedarse* es “el verbo copulativo más utilizado después de *ser* y *estar*”, ya que puede expresar cambios con distintos matices semánticos. El verbo *ficar* del PB es polivalente y puede expresar nociones incoativas, durativas o incoativo-durativas, en las que le agrega un factor de permanencia o duración a una noción incoativa (Correa, 2007, p.45). Como consecuencia, se crea una hipótesis – en la interlengua del estudiante – según la cual el verbo *quedar(se)* es el correspondiente natural de las estructuras formadas con el verbo *ficar*.

Por eso y con base en los resultados de los *tests* realizados en su investigación, Correa (2007, p. 216) alerta para una “insensibilidad” del aprendiente brasileño para percibir, en primer lugar, las diferencias referentes a la elección de la estructura sintáctica de la expresión de cambio; y, en segundo lugar, para distinguir los distintos matices aspectuales que cada semicópula representa, ya que tiende a utilizar el mismo elemento (*quedarse*) en todas las situaciones (Correa, 2007, p. 101).

El autor establece una relación entre ambas estructuras destacadas acá: las construcciones medias como (45), que presentan un verbo en la forma activa, cuyo evento al cual se refiere se inicia y se dirige al ámbito del propio sujeto, que es “no-activo”; y las construcciones predicativas, formadas por una semicópula (o pseudocópula, en sus palabras) + adjetivo o participio, como en (46), también denominadas pasivas adjetivales. En sus aportes, se resalta que las construcciones pasivas y medias son provenientes de un mismo fenómeno de la cognición del hablante y que la elección de una u otra estructura acarrea consecuencias sintáctico-semánticas al enunciado (Correa, 2007, p. 162). El autor también retoma lo aportado por Mendikoetxea (1999b), como veremos en la sección 3.5.1, referente al concepto de que las construcciones de cambio y las pasivas comparten una noción medial, en la medida en que se asocian a la expresión de sujetos afectados, no-agentivos.

Tanto en PB como en español, la voz activa se expresa por la combinación de formas activas y sujetos agentivos. Por otro lado, la voz no-activa se divide en dos formas: la media y la pasiva. Según el autor, la diferencia básica entre ambos casos es la

de que la pasiva se caracteriza sintácticamente por una forma verbal pasiva y un sujeto no activo, mientras que la media está en el medio del camino entre las dos formas (Correa, 2007, p. 143).

En español y en el PB la utilización de dichas construcciones genera valores aspectuales distintos. Tanto (47) como (48) poseen el mismo valor aspectual, ya que son incoativas y no denotan valor durativo. Esos factores las distinguen de la construcción predicativa (49), que contiene un componente durativo vinculado al valor incoativo. Por otro lado, en el PB *Ela ficou zangada* abarca las acepciones incoativa e incoativo-durativa, por lo que podría representar la traducción al PB de (47), (48) y (49). O sea, la distinción entre *Ella se puso enfadada* y *Ella se quedó enfadada* se neutraliza en el PB, de ahí que en la producción no nativa se constaten discrepancias en ese sentido (Correa, 2007, p. 184).

(47) *Ella se enfadó.*

(48) *Ella se puso enfadada.*

(49) *Ella se quedó enfadada.*

En otras palabras, la construcción predicativa con *ficar* en el PB tiene mucho más versatilidad que en español, y tal vez eso explique la predominancia de las estructuras perifrásticas en el PB y, consecuentemente, su transferencia a las producciones no nativas de lusohablantes brasileños en español, como en (50), (51) y (52) (Correa, 2007, p. 200):

(50) *Se quedó asustada.*

(51) *Se quedó nerviosa.*

(52) *Se quedó mareada dos veces seguidas.*

Según Correa (2007, p. 213), los resultados de los *tests* aplicados en su investigación demuestran que los aprendientes no han adquirido el procedimiento esperado para la lengua española, que sería el de asociar las construcciones de sujetos humanos a las construcciones verbales (o medias) en lugar de priorizar las construcciones pasivas adjetivales, como sucede en el PB. Estos resultados llevan el autor a afirmar que la proximidad entre ambas lenguas dificulta el reconocimiento de las importantes, aunque sutiles, diferencias sintácticas (y consecuencias aspectuales y semánticas) entre ambas lenguas. Y aún revela que, en teoría, como se ha referido anteriormente, esa “insensibilidad” siempre estará presente en el proceso de aprendizaje de los aprendientes hablantes del PB (Correa, 2007, p. 216).

Además de todos los factores mencionados, que convergen hacia la discrepancia entre la producción nativa y no nativa de expresiones de cambio (de estudiantes brasileños, específicamente), se podría alegar que lo aportado por el trabajo de Cunha (2013), de carácter descriptivo, refuerza dicha dificultad en el aprendizaje de las expresiones de cambio del español. Según la autora, las construcciones con los verbos *hacerse*, *ponerse* y *volverse* forman estructuras en las que determinados elementos se atraen y juntos, exclusivamente, pasan a expresar determinado significado. Según la perspectiva de Sinclair (1999, citado en Cunha 2013), ese fenómeno podría clasificarse como un caso de “colocación” (*collocation*). Se observa en Cunha (2013) que, a pesar de la diversidad sintáctica y semántica de los verbos semicopulativos del español, existe una clara tendencia a que algunas elecciones se repitan y que, por otro lado, alternativas gramaticalmente admisibles no se encuentren en la producción de los hablantes nativos. De esa forma, se podría concluir que el proceso de aprendizaje de estas construcciones resultaría aún más complejo para los aprendientes.

Como ya se ha observado, las gramáticas didácticas y materiales de ELE exploran los verbos de cambio de forma abundante. En Lieberman (2007), Moreno & Fernández (2012) y Fanjul (2005), por ejemplo, encontramos apartados en que se abordan exclusivamente los verbos de cambio como *ponerse*, *volverse*, *tornarse*, *hacerse*, *convertirse*, *transformarse*, *quedar(se)*. Además de tratarlos como verbos pronominales, se pone foco en el tipo de cambio que cada uno de ellos expresa.

Según Fanjul (2005, p. 172), los cambios vistos como más definitivos se expresan con los verbos *hacerse* (53), *volverse* (54), *convertirse* (55). En el primer caso se destaca la iniciativa del sujeto; en los demás, no.

(53) *Alejo y yo nos hicimos muy amigos.*

(54) *Ese maquillaje se ha vuelto anticuado.*

(55) *La ciudad se convirtió en una verdadera metrópoli.*

Los predicados que denotan un cambio transitorio o de duración limitada seleccionan el verbo *ponerse*:

(56) *Los chicos se pusieron contentos cuando vieron a su papá.*

Y, finalmente, las construcciones con el verbo *quedar(se)* expresan cambios transitorios o duraderos como resultado de otro acontecimiento:

(57) *Cuando me contaron la verdad me quedé mudo de sorpresa.*

Asimismo, en su gramática contrastiva, Moreno & Fernández (2012, p. 255) comparan algunas de las estructuras que en PB se construyen con el verbo *ficar* con sus correspondientes formas del español, como *Ficar amigo / Hacerse amigo (de alguien); Ficar famoso / Hacerse famoso; Ficar louco / Volverse loco; Ficar triste / Ponerse triste; Ficar desafortunado / Quedar(se) decepcionado*.

3.4. *Se impersonal*

Tradicionalmente se denomina oración impersonal aquella que no lleva sujeto expreso ni lo posee sobrentendido. Una de las formas de expresarlo es por medio de las construcciones impersonales con *se* o impersonales reflejas, que contienen la forma pronominal *se* y un verbo (transitivo o intransitivo) en singular. Los adjetivos que se predicán del sujeto tácito de las impersonales pueden aparecer en femenino o masculino, pero siempre en singular. Sin embargo, según la RAE (2010, p. 783), las impersonales reflejas transitivas están restringidas por algunos factores gramaticales.

De acuerdo con Di Tullio (1997, p. 129), dichas construcciones se caracterizan por la existencia de un argumento externo (agente) con los rasgos [+Humano], [-Definido], cuya evocación es inoportuna o irrelevante, siempre en la tercera persona del singular:

(58) *Aquí se trabaja demasiado.*

Dichas construcciones admiten verbos transitivos (59) (que solo aceptan objetos directos de persona, definidos, que pueden pronominalizarse), intransitivos (58) y copulativos (60). En muchos casos, expresan un significado existencial equivalente a “alguien” o “la gente / uno” (con la exclusión del hablante).

(59) *En este país no se persigue a los delincuentes. (Se los persiguió)*

(60) *O se habla claro o se es cómplice.*

En sus investigaciones, Bruno (2004) condujo un estudio en el que les propone a los alumnos ejercicios con *inputs* de los más variados tipos de impersonalidad (o indeterminación, en sus términos). En uno de los fragmentos analizados, proveniente de un audio de una entrevista realizada con un hablante nativo, se pueden identificar tres manifestaciones de impersonalidad: “**Hay que trabajar** mucho, **se vuela** muy poco, en una palabra, casi **podríamos decir** que no compensa”. A partir de este ejemplo, la

autora retoma las aportaciones de Milanês (1982, citado en Bruno, 2004, p. 83), a fin de destacar que entre las estructuras impersonales presentes en el enunciado, la que se construye con la presencia del pronombre *se* es la que posee un grado máximo de indeterminación en relación a las personas del discurso que involucra.

De acuerdo con Di Tullio (1997), las impersonales con *se* no aceptan, sin embargo, construcciones con verbos inherentemente pronominales:

(61) **Se se queja de las incomodidades.*

Según Gómez Torrego (2007, p. 115), en las oraciones pasivas reflejas (62) y en las sintácticamente impersonales (63), el *se* tiene la función de encubrir al actor de la oración. Ya no cumple función de pronombre, una vez que no entra en oposición con *me, te, nos, os*.

(62) *Se cometieron varios atentados.*

(63) *Se recibió con alegría al embajador.*

En las gramáticas didácticas analizadas, es común que se aborden las pasivas e impersonales de forma conjunta o complementaria, una que vez que ambas se emplean cuando no se quiere destacar al sujeto. Moreno & Fernández (2012, p. 266) resaltan que una de las formas con las cuales se omite al verdadero agente de la acción es la utilización de la estructura **Se + verbo en tercera persona del singular**, como en:

(64) *En esta casa se trabaja, todos tenemos que ayudar.*

En su *Gramática Comunicativa del Español*, Matte Bon (1995b, p. 43) describe las impersonales como aquellas en las que lo dicho se presenta como algo con valor universal y en las que se enfatiza en primer plano la situación/lugar en vez de la no especificidad del sujeto. El autor, en cambio, evidencia que este tipo de construcción se puede realizar por medio de la estructura **Se + 3ª persona de singular o de plural**, ya que cuando un verbo transitivo introduce un sustantivo, la concordancia también se puede realizar en plural, como en (65). Lo mismo no ocurre cuando la expresión *Se + verbo* introduce un pronombre personal (66) o sustantivo precedido por una preposición (67):

(65) *En verano se comen muchas verduras.*

(66) *¿Qué te pasa? Tú trabajas demasiado. Se te nota agotado.*

(67) *El primer día se recibió a las participantes y se las distribuyó entre los distintos grupos.*

Aún según Matte Bon (1995b, p. 44), los verbos intransitivos, que debido a su intransitividad no introducen sustantivo, siempre van a requerir la tercera persona de singular.

(68) *Por la noche se está bien aquí, al fresco.*

Se hace importante destacar que la inserción de frases como (65) entre las impersonales con *se* contradice los demás estudios analizados, que las incluirían entre las pasivas reflejas. Sin embargo, como se verá más adelante (véase 3.5.1.) en Mendikoetxea (1999b) y Araújo Júnior (2013), esta ambigüedad en la clasificación y definición de algunas estructuras entre las pasivas reflejas e impersonales es un punto complejo y que, por lo tanto, merece especial atención.

Además, como una consecuencia más del proceso de pérdida de los pronombres complementos (o clíticos) en el PB, González (1998, p. 253) también observa, en la producción no nativa de brasileños, una predilección por construcciones indeterminadas/impersonales que no requieran el uso del pronombre *se*, como en:

(69) *Yo quería ir a la piscina, pero como (∅) dice que hoy va a llover entonces (∅) voy a quedarme en casa. (que remite al “diz que vai chover” del PB.)*

(70) *Usted simplemente no respetó las leyes de tránsito, ya que es obligatorio quedarse primero al lado del coche que (∅) desea pasar.*

3.5. Se pasivo

En las oraciones pasivas con *se*, construidas con verbos transitivos, el sujeto sintáctico corresponde al argumento paciente. El *se* anula el carácter argumental del agente. Al contrario de las construcciones impersonales, el verbo concuerda con el sujeto y, consecuentemente, las oraciones pasivas se pueden realizar en la tercera persona del singular y del plural (Di Tullio, 1997).

(71) *Se eligió delegado de curso.*

(72) *Se nombraron nuevas autoridades.*

También llamadas pasivas reflejas, las mismas establecen una correspondencia directa con las pasivas perifrásticas (con verbo *ser*)²¹, ya que tienen como sujeto gramatical el objeto nocional del verbo. Según Mendikoetxea (1999b, p. 1637), en

²¹ Ejemplo de pasiva perifrástica en la producción de lusohablantes: *Fuimos recibidos por muchos y variados insectos* (Araújo Júnior, 2006, p. 94).

términos semánticos dichas estructuras expresan que “a alguien (algo) le ocurre algo” (73); sin embargo, a diferencia de las pasivas perifrásticas, en las pasivas con *se* el agente no puede ser especificado en un sintagma preposicional con *por* (74):

(73) *Se pasaron los trabajos a ordenador. Los pasó Sandra.*

(74) **Se pasaron los trabajos a ordenador por Sandra.*

En las gramáticas didácticas y de ELE que analizamos, encontramos interesantes abordajes de esas estructuras, que van más allá de sus aspectos morfosintácticos. En consonancia con lo aportado por González (1994) y Araújo Júnior (2006, 2013), Lieberman (2007, p. 143) destaca la mayor incidencia de construcciones pasivas con *se* en comparación con las pasivas perifrásticas en la lengua española. La autora también indica el uso de esa estructura para expresar acciones habituales:

(75) *La puerta del banco se abre todos los días a las ocho.*

En su abordaje de las *pasivas con se*, Moreno & Fernández (2012, p. 265) resaltan el esquema *Se + verbo en activa* en estructuras que aparecen con sujeto inanimado y en las que el verbo concuerda con el sujeto (76). Y aún destacan la utilización, muy frecuente en los medios de comunicación, de estructuras en las que no se menciona el agente (77).

(76) *En muchos lugares las puertas se abren y se cierran solas.*

(77) *Se recibió al teólogo (...) con larguísimos aplausos.*

Acá también vale retomar lo observado por González (1998, p. 252), quien indica dos importantes fenómenos en la producción de los aprendientes brasileños: una explícita preferencia por las construcciones pasivas con *ser* (siguiendo el camino opuesto de la frecuencia de uso del español), como en (78) y (79); y la neutralización de las pasivas e impersonales con *se* (80) y (81) – hecho que también sucede en el español actual, como veremos más adelante:

(78) (...) *ella va a ser el palco donde las cuestiones van a ser resueltas.*

(79) (...) *las reglas existen para ser rotas.*

(80) *En un enunciado sólo se debe analizar las relaciones (...)*

(81) *Se puede aprender muchas cosas.*

3.5.1. Construcciones medias con *se*

Como se ha mencionado anteriormente, en sus estudios acerca de las construcciones con *se*: medias, pasivas e impersonales, Mendikoetxea (1999b), en un primer momento, nos presenta una definición abarcadora de las consideradas construcciones medias, en las que se podrían incluir muchos de los casos anteriormente analizados en esta investigación. Sin embargo, la autora les pone atención especial a las construcciones medias, pasivas e impersonales. Desde un principio, la autora advierte para la complejidad de su análisis, ya que se trata de un “terreno movedizo” (Cartagena, 1972, citado en Mendikoetxea, 1999b) de la sintaxis del español, lo que genera ciertas imprecisiones en el uso de dichas construcciones. Por eso, en su examen, Mendikoetxea (1999b, p. 1635) tuvo en consideración tres puntos cruciales: el aspecto semántico-formal de la voz: pasivas, activas (impersonales) y medias; la interpretación semántica del sujeto; y la presencia del pronombre *se* y su situación en la gramática.

Formalmente, las *impersonales con se* se distinguen de las *pasivas con se* en algunos puntos: pueden aparecer con verbos no transitivos, el objeto nocional también es el objeto gramatical, que puede ser introducido por la preposición *a*, y la flexión verbal no varía, la oración siempre se da en la tercera persona del singular (Mendikoetxea, 1999b, p. 1637).

Si por un lado, en cuanto al aspecto formal, las pasivas y las impersonales guardan distinciones sintácticas claras, en relación al carácter semántico no se puede decir lo mismo entre una interpretación activa y pasiva. Las oraciones pueden recibir interpretaciones distintas, ya sea con la intervención de un sujeto indeterminado (alguien que opera sobre algo o alguien) o bajo una perspectiva pasiva, considerándose que ese alguien o algo sufre la acción de algo o alguien indeterminado, como se puede constatar en (82) y en su doble interpretación:

(82) *Durante el transcurso de la manifestación se paralizó el tráfico y se agredió a los periodistas.*

- a. *Durante la manifestación unos personajes desconocidos hicieron dos cosas: paralizaron el tráfico y agredieron a los periodistas.*
- b. *Durante la manifestación ocurrieron dos cosas que afectaron al tráfico y a los periodistas: el primero fue paralizado y los segundos sufrieron agresiones²².*

Una de las razones de su difícil clasificación se debe a que se considera la voz media una categoría intermedia entre la pasiva y la activa, aunque, porque se caracteriza

²² Ejemplos extraídos de Mendikoetxea (1999b, p. 1638).

por tener sujetos “afectados”, se encuentra más próxima de las oraciones pasivas, desde un punto de vista nocional o semántico.

Según la autora, hay que atenerse también a las similitudes entre oraciones medias con *se* y pasivas con *se*: poseen sujetos animados de tercera persona que se corresponden con el objeto de la oración activa y ambas sufren la intervención de un agente (causa o experimentante). Sin embargo, las diferencias son fundamentales, principalmente en lo que se refiere al sujeto implícito. Las oraciones medias con *se* son proposiciones estativas, de aspecto genérico, que necesitan un modificador adverbial. Cuando parte para una definición más restringida de las oraciones medias, la autora (Mendikoetxea, 1999b, p. 1641) destaca la posibilidad de interpretación de una subclase de las oraciones pasivas, por lo que se las pasa a denominar medias-pasivas, tal y como está ejemplificado en (83) y (84):

(83) *Este libro se vende muy bien.* (media-pasiva)

(84) *Este libro se vende en todas las esquinas.* (pasiva)

Del mismo modo, la autora también distingue las oraciones que se pueden clasificar como medias-impersonales, como en (85):

(85) *A estos niños se les asusta fácilmente.*

Para resumir todo lo aportado, reproduciremos a seguir el cuadro de las oraciones medias presentado por Mendikoetxea (1999b, p. 1642):

Oraciones medias en <i>se</i>:	
Medias-pasivas:	<i>Esta camisa se lava muy bien.</i>
Medias-impersonales	<i>A estos niños se les asusta fácilmente.</i>
Otras oraciones medias:	
Incoativas:	<i>El bosque se quemó. / Tú te quemaste, etc.</i> <i>El perro se asustó. / Vosotros os asustasteis, etc.</i>
Reflexivas:	<i>Los niños se lavan. / Nosotros nos lavamos, etc.</i>
Pseudo-reflexivas:	<i>Juan se desmayó. / Yo me desmayé, etc.</i>

Cuadro 2: Las oraciones medias (Mendikoetxea, 1999b)

En este grupo de oraciones, cuya complejidad de análisis se hace nítida, vale retomar el trabajo realizado por Araújo Júnior (2013), que analiza construcciones impersonales y pasivas con el clítico *se* en el portugués brasileño y en el español. El autor también cuestiona si estas son categorías perfectamente separables o si pueden ser consideradas como parte de un continuo. La hipótesis central de su investigación de doctorado, que se origina de los estudios realizados en su trabajo de maestría (Araújo

Júnior, 2007), señala que en ambas lenguas las pasivas con *se* tienden a ser interpretadas como impersonales. Para ello, Araújo Júnior (2013) se basa en los aportes teóricos de la gramática cognitiva planteados por Maldonado (2006, 2012), cuya propuesta, en el marco de la gramática cognitiva, establece una relación entre la presencia del pronombre *se* en las construcciones medias, pasivas e impersonales con el “grado de elaboración de la fuerza inductora involucrada en el evento” (Araújo Júnior, 2013, p. 17).

Debido a sus características sintácticas, como ya se ha mencionado anteriormente, las clasificaciones de ambas estructuras, pasivas e impersonales con *se*, son complejas y, algunas veces, contradictorias en la literatura específica. Sin embargo, de acuerdo con la tradición gramatical, dicha ambigüedad se aclara principalmente por medio del criterio de la concordancia verbal (Araújo Júnior, 2013, p. 47):

(86) *Se alquila bicicletas.* (impersonal)

(87) *Se alquilan bicicletas.* (pasiva)

Aunque considera la concordancia un factor determinante en la clasificación de las pasivas e impersonales, Maldonado (2006, citado en Araújo Júnior 2013, p. 82) resalta la importancia de otros elementos en ese análisis: el requisito de agentividad humana del verbo, el aspecto léxico y el aspecto morfológico, bien como el orden de los constituyentes en el enunciado.

De hecho, Maldonado (2006, citado en Araújo Júnior, 2013) defiende que no existe un contraste entre una construcción pasiva y una activa y lo que las distingue es el grado de elaboración del agente inductor esquemático: en las llamadas pasivas, que para ese autor en realidad serían las construcciones medias de prominencia terminal (MPT), este inductor es difuso y normalmente tiene rasgo [-humano] (cuando [+humano] no tiene control sobre el evento); en las impersonales, diferentemente, el agente es obligatoriamente [+humano]. De ahí que Araújo Júnior (2013, p. 190) prefiera adoptar el concepto del continuo entre las pasivas e impersonales, ya que siempre habrá una “zona nebulosa” de sobreposición entre la MPT y la impersonal.

Otra categoría establecida por Maldonado (2006, citado en Araújo Júnior, 2013) es la de las construcciones medias de atributo interno (MAI), en las que un elemento temático sufre un cambio de estado que depende predominantemente de sus propiedades y configuración interna en vez de la acción de una fuerza externa. Oraciones como (72)

Este libro se vende muy bien, denominadas medias-pasivas por Mendikoetxea (1999b), ejemplifican esta categoría.

Por último, Araújo Júnior (2013, p. 180) logra comprobar su hipótesis de investigación: en ambas lenguas (español y PB) la incidencia de construcciones impersonales en los *corpora* analizados es superior al 90%. Las MPT, a su vez, representan el 8,8% en el español y el 2,9% en el PB.

3.6. *Se* diacrítico

Según Di Tullio (1997, p. 131), el *se* diacrítico distingue el lexema pronominal del no pronominal en verbos que admiten las dos ocurrencias. En muchos casos, la presencia del pronombre altera el significado y el régimen respectivo del verbo.

(88) *Juan parece un buen muchacho.*

(89) *Juan se parece a su padre.*

En otros casos, en cambio, el pronombre acarrea diferencias más sutiles, haciéndole contraste aspectual al verbo, como en *dormir* y *dormirse*. Tal distinción ocurre en lo que concierne al aspecto del significado: *dormir* se refiere a un estado que se extiende a lo largo de un período; y *dormirse* denota el cambio y el inicio del estado. La autora también resalta el caso de *morir* y *morirse*, en que la forma pronominal refuerza la causa natural del evento, sin causas externas:

(90) **Se murió asesinado.*

En verbos de movimiento, como *ir* e *irse*, la presencia del pronombre indica la existencia de un origen (91). La forma no pronominal, sin embargo, requiere la presencia de un complemento (93):

(91) *Se fue.*

(92) **Fue.*

(93) *Fue a la biblioteca.*

Matte Bon (1995a, p. 264) también se detiene en el análisis de diversos pares de verbos como *caer/caerse*, *morir/morirse*, *adelgazar/adelgazarse*, cuyas formas pronominales pueden expresar distintos rasgos, a depender de cada verbo, y que generalmente indican mayor participación del hablante en la acción, y muchas veces confieren a la oración más proximidad y subjetividad a lo dicho.

(94) *Fíjate (bien) en lo que te digo.*

El autor (1995a, p. 265) también resalta los pares de verbos que presentan ambas configuraciones, pronominales y no pronominales, cuya diferencia incide en que la forma “reflexiva” indica el comienzo de una acción y la forma no “reflexiva”, su situación posterior, como en: *dormir* (estar durmiendo) / *dormirse* (quedarse dormido / empezar a dormir); *ir* (movimiento en una dirección) / *irse* (acto de marcharse de un sitio, empezar a ir a otro lugar). En los casos especiales de *irse* y *venirse* destaca que la forma reflexiva enfatiza la ruptura con una situación anterior, en lugar del movimiento mismo.

De forma general, las gramáticas didácticas y de ELE analizadas se dedican a la contraposición de los cambios (o no) de significado resultantes de la pronominalización de ciertos verbos. Como se ha mencionado anteriormente, dichas gramáticas suelen realizar una clasificación bastante abarcadora de lo que consideran verbo reflexivo/estructuras reflexivas, en las cuales se incluyen casos de los más distintos tipos de *se*, según la clasificación de Di Tullio (1997). Moreno & Fernández (2012, pp. 58 - 61), por ejemplo, realizan una clasificación general de los verbos reflexivos y entre ellos nos presentan subdivisiones como: verbos transitivos de movimiento que alternan con construcciones reflexivas (*aproximarse* / *aproximar algo a alguien*, *levantarse* / *levantar algo o a alguien*); verbos transitivos que expresan que el sujeto experimenta algo producido por agentes externos que no siempre se expresa (*alegrarse* / *alegrar a alguien o algo*, *confundirse* / *confundir a alguien o algo*)²³; verbos que cambian de significado o de matiz según se construyan con pronombre o sin pronombre reflexivo (*acordar* / *acordarse*, *aprovechar* / *aprovecharse*, *morir* / *morirse*, *quedar* / *quedarse*, *ocurrir* / *ocurrírsele*); y construcciones en las que la presencia o ausencia del pronombre no cambia el significado (*olvidar* / *olvidarse de* / *olvidársele algo a alguien*).

Lieberman (2007, p. 32), a su vez, divide los pronombres reflexivos en dos categorías: aquellos propiamente reflexivos, en los que la acción indicada por el verbo recae sobre el sujeto (*Me lavo la cara.*), y los casos de pares verbales que presentan ambas configuraciones, pronominales y no pronominales, como *ir/irse*, *llamar/llamarse*, etc.

Lo que se observa en la producción de aprendientes brasileños, según los datos de González (1994, 1998), en los casos en que existe esa doble posibilidad

²³ Ambas estructuras se encuadran, según Di Tullio (1997), en la categoría del *se* intransitivizador.

(construcciones pronominales y no pronominales), es que dichos estudiantes, siguiendo las tendencias de su lengua materna, optan muchas veces por la omisión del clítico. Como consecuencia, resalta la autora, además de los problemas que se pueden generar con respecto al régimen verbal, no se consideran las alteraciones de sentido resultantes de la presencia o ausencia del pronombre (González, 1994, pp. 376-377):

(95) *Acuerda (∅) que tienes que salir dentro de media hora.*

(96) *Profesor: ¿A qué hora te vas?*

Alumno: (∅) Voy a las ocho.

3.7. **Se inherente**

A diferencia de los casos del *se* diacrítico, en que los verbos aceptan ambas configuraciones, pronominales y no pronominales, el *se* inherente está presente en verbos exclusivamente pronominales (*quejarse, arrepentirse, atreverse, enterarse*, etc.), en los que el pronombre forma parte del lexema y que, por lo tanto, no poseen rasgos de transitividad; de ahí que sus pronombres no sean conmutables por las formas de acusativo *lo, la, los, las* (Di Tullio, 2007, p. 130):

(97) *Los empleados no se dignaron saludar al jefe. /*No lo dignaron.*

Según Gómez Torrego (2005), son casos en que el pronombre es un componente integrado en el verbo (intransitivo, sin correspondencia con otro del mismo lexema no pronominal), indisociable, y no cumple función nominal, una vez que forma el núcleo del predicado (98) y (99). Los verbos pronominales, según el autor (2005, p. 25), deberían tener entradas propias en los diccionarios: “pues una entrada como ‘quejar’ no responde a la realidad lingüística de la lengua española por mucho que se diga U. c. prnl. («úsase como pronominal»)”.

(98) *Juan se queja de todo.*

(99) **Juan queja de todo.*²⁴

Generalmente, la primera “mención” referente al pronombre *se* en las gramáticas didácticas o de ELE, se hace al tratar de los verbos pronominales, como *llamarse* principalmente. En Fanjul (2005, p. 34), por ejemplo, se enfatiza la existencia de verbos cuyo significado cambia con la presencia del pronombre y también se aclara que

²⁴Ejemplos (98) y (99) extraídos de Gómez Torrego (2005, p. 13).

determinados verbos son exclusivamente pronominales y que no tienen ningún significado sin el pronombre. Además, el autor resalta que los verbos de cambio también son pronominales, como *hacerse, ponerse, quedarse, volverse, convertirse*.

Como ya se ha mencionado anteriormente, la inversa asimetría existente entre el PB y el español con respecto al uso de las formas pronominales plenas o nulas para la expresión del sujeto y de los complementos del verbo, desencadena algunos fenómenos en el aprendizaje de una serie de estructuras de la lengua española. La baja productividad de estructuras compuestas de pronombres clíticos en PB resulta en una variabilidad en el empleo de las construcciones reflexivas y pronominales. La expresiva supresión del pronombre reflexivo, por parte de los aprendientes brasileños, resulta en construcciones como (González, 1998, p. 249):

(100) (\emptyset) *No sé si yo (\emptyset) caso o si yo (\emptyset) compro una bicicleta.*

Si por un lado, construcciones como (100) serían nítidamente rechazadas en la producción nativa del español, su equivalente “*Não sei se eu caso, ou se eu compro uma bicicleta*” es naturalmente aceptada entre los hablantes del PB, principalmente en determinadas regiones del país, con destaque para el estado de Minas Gerais.

3.8. *Se* estilístico

Se tratan como estilísticos los casos en los que la partícula *se* no altera la estructura del predicado seleccionado por el verbo. Diferentemente de los demás casos, es un elemento facultativo, regido por distintos factores. Tal utilización está restringida a verbos transitivos con objeto directo determinado (Di Tullio, 1997). Con respecto al factor aspectual, el predicado indica una acción cuantitativamente delimitada:

(101) *Juan se fumó veinte cigarrillos durante el examen.*

(102) **Juan se fumó cigarrillos.*

Por otro lado, la autora destaca una variación en el dialecto rioplatense, cuyo valor es cuantificacional: “indica un grado extremo en que se realiza una actividad y enfatiza, así, la capacidad o habilidad del agente para llevarla a cabo.” (Di Tullio, 1997, p. 132). En este caso los predicados pueden ser delimitados (103) o no delimitados (104):

(103) *María se comió todo. (comió muchísimo)*

(104) *Diego se camina todo para conseguir trabajo. (camina muchísimo)*

De acuerdo con De Miguel (1999, p. 2995), el pronombre *se* posee valor aspectual, que en realidad representa una marca de delimitación del evento y, por lo tanto, está limitado a verbos que aparezcan en contextos limitados, generalmente transitivos que “tienden hacia un límite” (pero que tienen la posibilidad de expresarlo o no):

- (105) *Juan (*se) come normalmente en este bar.*
- (106) *Juan (*se) come tortilla siempre que puede.*
- (107) *Juan #(se) comió una tortilla él solo.*

Como también ocurre con otros usos de *se* ya mencionados, el *se* estilístico se encuentra incluido, generalmente, en la categoría de los reflexivos en algunas de las gramáticas didácticas y de ELE analizadas, siempre, obviamente, acompañados por sus debidas aclaraciones acerca del contexto de uso.

Matte Bon (1995a, p. 266) destaca su incidencia en los verbos de consumición, en los que el pronombre denota el sentido de fruición o goce de la acción y, por lo tanto, el hablante tiene mayor participación en la acción:

- (108) *¿Te gusta? Comételo todo si quieres.*

Dichas estructuras también se hallan en Moreno & Fernández (2012, p. 60) entre las construcciones reflexivas, en las que el pronombre tiene valor enfático. Según las autoras, en estos casos es necesario que el objeto directo del verbo transitivo sea concreto:

- (109) *¡Qué bien! Te has comido toda la verdura. / No me gusta comer solo.*
- (110) *Se bebió las tres cañas una detrás de otra. / Bebe cerveza en las comidas.*
- (111) *¿Es que no puedes estarte quieto? / No puede estar quieto ni un momento.*

Según González (1994, 1998), el *se* estilístico raramente aparece en la producción no nativa de la muestra analizada en su investigación, “y cuando se podría interpretar de esta manera alguna construcción producida, el recurso a la intuición de quien la produjo no lo confirmó” (González, 1998, p. 251):

- (112) *No (∅) **v**ayas a perder ese cuaderno.*
- (113) *¿Qué **t**e piensas (∅)?*

Si bien tenemos conciencia de que este trabajo no contempla la totalidad de la rica variedad teórico-metodológica de estudios realizados sobre el *se*, en sus múltiples funciones, tratamos de puntuar los aspectos más relevantes para nuestra investigación, a

fin de que se aclare la complejidad del tema y su extremada importancia en los procesos de enseñanza de ELE, principalmente en lo que respecta a los aprendientes brasileños. Con eso, podemos seguir a la próxima etapa de nuestra investigación, en la que realizaremos el análisis del corpus y evaluaremos el abordaje (o no) de los distintos usos del pronombre *se* en los materiales didácticos analizados.

4. ANÁLISIS DEL CORPUS

Antes de seguir para el examen de los datos que recolectamos de cada tipo de *se*, nos vamos a dedicar a una sucinta presentación de cada una de las tres colecciones didácticas que componen nuestro corpus. Cada breve descripción va acompañada de una tabla que revela cuáles tipos de *se* están presentes en los manuales.

A. *El arte de leer español*

El arte de leer español (EALE) se organiza en tres volúmenes, con cuatro unidades cada uno, en las que se proponen actividades de comprensión lectora con ejercicios de prelectura (*¡Mira!*), de lectura (*¡Acércate!*) y de poslectura (*¡Dale!*); se incluyen también actividades de producción escrita y oral. La comprensión oral se desarrolla en la sección *Para escuchar* (cuyos audios están en el CD que acompaña el manual). El abordaje de los elementos lingüísticos (*¡Ojo!*) se hace por medio de explicaciones concisas, con ejemplos sacados de los textos de la unidad. En la secuencia, se presenta una sección (*Ahora tú*) destinada a la ejercitación de las estructuras lingüísticas abordadas anteriormente. Al final de cada unidad (*Para consultar*), se realiza una escueta sistematización de dichos elementos.

Como su propio título predice, la comprensión lectora es el foco principal del material, que explora temas del interés de los alumnos de la enseñanza media, a través de la utilización de varios géneros y tipos textuales.

La colección privilegia la cultura latinoamericana, por medio de la reproducción de obras de sus artistas y textos que tratan del tema. Además, según la guía del PNLD 2012, el punto fuerte de la colección son las actividades que estimulan la lectura crítica.

En el texto de presentación del manual se enfatiza la promoción del idioma como medio de interacción social y se aclara que, aunque se haga hincapié en la lectura, las destrezas orales y escritas también están contempladas en su abordaje. Por medio de temas transversales y correspondientes al contexto escolar y personal del alumno, se tiene como objetivo proporcionarle al alumno también un acercamiento a la cultura hispánica, a fin de extender su comprensión de mundo y de sí mismo.

Los aspectos lingüísticos son tratados de forma que se sistematice el conocimiento o, según las autoras, perfeccionar la intuición del alumno acerca de la lengua. En este material se evidencia de manera formal el pronombre *se* de involuntariedad, inherente, impersonal y pasivo.

Tabla 1: Tipos de *se* en *El arte de leer español*

<i>El arte de leer español</i>			
Tipo de <i>se</i>	Vol. 1	Vol. 2	Vol. 3
Reflexivo	-	-	-
Recíproco	-	-	-
(Intransitivizador) Involuntariedad	-	-	X
(Intransitivizador) Verbos de cambio	-	-	-
Impersonal	-	X	X
Pasivo	-	X	X
Diacrítico	-	-	-
Inherente	-	-	-
Estilístico	-	-	-

B. Enlaces

En sus tres volúmenes, *Enlaces* nos presenta temas transversales, a través de textos que exploran la diversidad cultural hispánica y brasileña, privilegiando, en algunos momentos, un abordaje contrastivo entre ambas lenguas. Las habilidades escrita, lectora, oral y auditiva se desarrollan a partir de sus funciones comunicativas. Sus unidades están estructuradas con secciones orientadas hacia la introducción del tema (*Hablemos de*), la comprensión lectora (*¡Y no sólo esto!*), el desarrollo de la competencia gramatical (*Manos a la obra*), la producción escrita (*En otras palabras*), propuestas de actividades lúdicas e interculturales (*Más cosas*), la producción oral (*Como te decía*) y la autoevaluación (*Así me veo*).

Con respecto al estudio de los elementos lingüísticos, el manual lo hace de manera sistematizada entre uso y forma, con informaciones metalingüísticas sintéticas. Además, ofrece aportes contrastivos entre el PB y el español.

Esta colección didáctica enfatiza la importancia de que se hablen distintos idiomas en nuestra actual realidad y destaca el lugar de relevancia y destaque ocupado por el español en el escenario mundial y, sobre todo, en Brasil. También se propone contribuir al desarrollo de las habilidades y competencias del aprendiente en el campo del lenguaje, a fin de formar ciudadanos críticos, capaces de conocer y respetar distintas culturas.

Enlaces es la colección que aborda explícitamente más funciones de *se*: seis, de los nueve tipos de construcciones analizadas, entre ellas las reflexivas, con verbos de cambio, impersonales, pasivas, diacríticas e inherentes.

Tabla 2: Tipos de *se* en *Enlaces*

<i>Enlaces</i>			
Tipo de <i>se</i>	Vol. 1	Vol. 2	Vol. 3
Reflexivo	X	-	-
Recíproco	-	-	-
(Intransitivizador) Involuntariedad	-	-	-
(Intransitivizador) Verbos de cambio	-	-	X
Impersonal	-	-	X
Pasivo	-	-	X
Diacrítico	X	-	-
Inherente	-	-	-
Estilístico	-	-	-

C. Síntesis

El material didáctico, compuesto de tres volúmenes, privilegia la construcción de sus unidades con base en la diversidad de géneros y tipos textuales, cuyas temáticas promueven la reflexión de los alumnos acerca de temas relevantes a su entorno, a fin de estimularles el desarrollo de su conciencia crítica.

El material se moldea a partir de secciones dedicadas al desarrollo de todas las destrezas en sus secciones *Para oír y comprender*, *Algo de vocabulario*, *Para leer y reaccionar*, *Aprende un poco más*, *Para charlar y escribir*, *Para leer y reflexionar*, *Evalúate*. Los elementos lingüísticos se desarrollan en el apartado denominado *Gramática Básica*, en el que generalmente se introducen tiras y/o historietas para que se realice, posteriormente, una simplificada sistematización gramatical, seguida de ejercicios.

El manual enaltece la enseñanza/aprendizaje del español enfocada no solamente en las estructuras gramaticales y comunicativas, sino también que se proponga proporcionar el contacto con otras culturas y distintos modos de pensar, de vivir y de expresarse.

También se aclara, en su texto de presentación, que se tomó en consideración la proximidad lingüística entre el PB y el español, bien como la variedad cultural de los diversos países hispanohablantes. En momentos puntuales, se observa que el manual explora de forma sencilla un abordaje contrastivo entre las dos lenguas.

Síntesis aborda cuatro de los nueve tipos de *se* presentes en las estructuras analizadas: involuntariedad, verbos de cambio, impersonal e inherente.

Tabla 3: Tipos de *se* en *Síntesis*

<i>Síntesis</i>			
Tipo de <i>se</i>	Vol. 1	Vol. 2	Vol. 3
Reflexivo	-	-	-
Recíproco	-	-	-
(Intransitivizador) Involuntariedad	-	-	X
(Intransitivizador) Verbos de cambio	-	-	X
Impersonal	-	-	X
Pasivo	-	-	-
Diacrítico	-	-	-
Inherente	-	-	-
Estilístico	-	-	-

Tras realizar este primer acercamiento a las colecciones didácticas y a algunos de los datos obtenidos, pasamos al análisis de los datos recolectados de los distintos tipos de *se*, según la clasificación de Di Tullio (1997).

4.1. *Se reflexivo*

Entre las tres colecciones analizadas, ***Enlaces*** es la única a referirse directamente al término *reflexivo*. En su primer volumen, al abordar los temas de las actividades cotidianas, se observa que algunos verbos acompañados de pronombres clíticos aparecen, naturalmente, en los textos explorados. En el apartado dedicado al estudio gramatical, se le dedica una parte al análisis estructural de los verbos reflexivos, que “indican que la acción tiene lugar sobre el sujeto que la realiza” (*Enlaces* 1, p. 87). En un primer momento, se les presenta a los alumnos una serie de frases construidas con dichos verbos, según la denominación adoptada por los autores, que comentaremos más adelante:

- (114) *Ana se ducha rápido para no gastar mucha agua.*
- (115) *Mi escuela se preocupa mucho por la cuestión del reciclaje.*
- (116) *Si no nos acostamos con las luces encendidas, ahorramos energía.*

En cuanto a sus aspectos formales, el manual resalta que se debe prestar atención a algunos factores, como la conjugación y el pronombre, que debe ser flexionado según el sujeto.

Como se ha mencionado anteriormente, encontramos en las gramáticas didácticas analizadas clasificaciones bastante abarcadoras referentes a la denominación “reflexivo”, y lo mismo sucede en ***Enlaces***. Como se puede notar en los ejemplos anteriores, al referirse a los verbos reflexivos, ***Enlaces*** incluye en esta categoría verbos que de hecho no lo son, como *preocuparse*, *acostarse*, *dormirse*, *venirse*, *irse*, además de los verbos *lavarse*, *caerse*, *vestirse*, cuyas conjugaciones están dispuestas en una tabla completa, destacándoles las formas de pronombre reflexivo: *me*, *te*, *se*, *nos*, *os*, *se*.

Verbos reflexivos

USO Observa el uso de los pronombres con los verbos.

- Ana se ducha rápido para no gastar mucha agua.
- Mi escuela se preocupa mucho por la cuestión del reciclaje.
- Si no nos acostamos con las luces encendidas, ahorramos energía.

Estos verbos indican que la acción tiene lugar sobre el sujeto que la realiza.

FORMA El infinitivo de estos verbos lleva el pronombre *-se*. Tenemos que prestar atención a:

- La terminación del verbo (-ar, -er, -ir) >> lavarse, caerse, vestirse.
- La regularidad o irregularidad del verbo >> dormirse (grupo I), ponerse (grupo II), venirse (grupo III), irse (grupo IV).
- Conjugar el verbo pronominal en dos partes: pronombre flexionado + verbo conjugado.
- Flexionar el pronombre según el sujeto:

Pronombres	Lavarse	Caerse	Vestirse
yo	me lavo	me caigo	me visto
tú	te lavas	te caes	te vistes
él, ella, usted	se lava	se cae	se viste
nosotros, as	nos lavamos	nos caemos	nos vestimos
vosotros, as	os laváis	os caéis	os vestís
ellos, ellas, ustedes	se lavan	se caen	se visten

87

Figura 1: Los verbos reflexivos (Enlaces 1)

En la colección *Síntesis*, por otro lado, notamos que desde la primera unidad, concerniente a la presentación personal, cuando se conjugan verbos como *llamarse*, no se hace ninguna observación acerca de su carácter pronominal. Lo mismo ocurre en unidades subsecuentes que tratan de acciones cotidianas como *ducharse*, *levantarse*, *despertarse* y *acostarse*. Al final del análisis de los tres volúmenes que componen esta colección, se concluye que en ningún momento se observan denominaciones como “verbo pronominal” y “verbo reflexivo”, bien como las definiciones pertinentes a sus valores semánticos. Acá levantamos la hipótesis de que eso suceda debido a que, siguiendo los parámetros didácticos oficiales que dichas colecciones deben cumplir, se dé prioridad al abordaje de géneros y tipos textuales, bajo los presupuestos del enfoque comunicativo, y, consecuentemente, se evite el uso de metalenguaje.

En su primer volumen, sin embargo, en la unidad referente al contraste entre las formas de tratamiento formal e informal, se informa que los sintagmas verbales de dichas estructuras, además de cambios en la conjugación verbal, “también sufren

alteraciones los posesivos y los reflexivos” (*Síntesis* 1, p. 31); de ahí que se note la inferencia al carácter reflexivo del clítico ligado a un verbo pronominal. Efectivamente, detectamos en este momento una cierta discrepancia del material didáctico en relación a su estrategia de evitar el uso de términos metalingüísticos (no mencionados, de modo general), ahora incluidos de forma descontextualizada, ya que en ningún momento anterior se aclaran las nociones referentes a “posesivo” y “reflexivo”.

(117) ¿(Usted) Cómo *se llama*?

Aunque en *Síntesis* no se realice ningún abordaje a respecto de la noción de reflexividad, en su tercer volumen, en la sección *¡Evalúate!*, en la que se les propone a los alumnos la resolución de cuestiones de *vestibular* (exámenes referentes al proceso selectivo para el ingreso a las universidades brasileñas), constatamos una cuestión que explora la noción de correferencialidad contenida en el pronombre *se* (*Síntesis* 3, p. 21):

<p>5 En “Alguien se podría aprovechar y ponerse...”, el pronombre personal <i>se</i>, que está destacado, hace referencia a:</p>		
a. alguien	c. legislador	e. nombre
b. Pablo Neruda	d. apellido	

Figura 2: La correferencialidad del pronombre *se* (*Síntesis* 3)

(118) *Alguien se podría aprovechar y ponerse el nombre de Pablo Neruda.*

A pesar de descontextualizada dentro de la organización didáctica de la colección, nos parece una actividad bastante válida, ya que posibilita que el alumno observe y reflexione acerca de la correferencialidad del pronombre reflexivo, que es obligatoriamente anafórico, ya que hace referencia al mismo tiempo al sujeto y al objeto.

Más allá de la definición tradicional de reflexividad, según la cual el sujeto ejecuta y recibe la acción expresada por el verbo, no siempre se llega a un consenso acerca de su definición y en muchos casos se clasifican como verbos reflexivos muchos casos que de hecho no lo son, debido a su configuración pronominal. González (1994, p. 136) destaca el carácter único del pronombre *se*:

(...) *no sistema pronominal espanhol, a primeira e a segunda pessoas não têm forma especial para os reflexivos ou reflejos, como preferem outros. Para essas pessoas, portanto, usam-se os mesmos pronomes que*

*se prestam para a menção dos casos acusativo e dativo – me, nos, te, os – tendo apenas a terceira pessoa uma forma específica: se.*²⁵

En otras palabras, las formas pronominales *me, te, nos, os* pueden o no representar una estructura reflexiva; en cambio, con el pronombre *se* dicha reflexividad (independientemente de la definición que se le dé) está asegurada²⁶. De ahí que no sea raro que encontremos en los libros didácticos de nuestro corpus, como también en Gómez Torrego (2005 y 2007), Matte Bon (1995a), Lieberman (2007), Moreno & Fernández (2012), clasificaciones más abarcadoras en las que se denominen reflexivas variados tipos de estructuras pronominales.

De modo general, se nota que no se dispensa una gran atención a la noción de reflexividad en los materiales didácticos analizados. Como vimos, en el único momento en que se le hace referencia, se utiliza la explicación según la cual la acción tiene lugar sobre el sujeto que la realiza (**Enlaces**), sin profundizar sus conceptos y algunos rasgos importantes como la posibilidad de utilización del refuerzo *a sí mismo*, admitido en las construcciones propiamente reflexivas. En parte, podemos suponer que, más allá de la opción por evitar el uso de metalenguaje, esto se deba al hecho de que ambas lenguas, PB y español, comparten las mismas definiciones y estructuras sintácticas en lo que atañe a las estructuras puramente reflexivas. Sin embargo, si por un lado dichas semejanzas aparentemente ofrecen ciertas ventajas en el proceso de aprendizaje del estudiante brasileño, no se puede olvidar, por otro lado, lo que nos señala González (1994, 1998) acerca de uno de los indicadores de la inversa asimetría existente entre esas lenguas, y acerca de sus efectos en el proceso adquisición/aprendizaje del español por parte de hablantes del portugués brasileño: mientras en español se nota una abundancia de uso de las formas pronominales, y en este caso las reflexivas, el PB presenta una notable disminución u omisión del uso de los clíticos, incluso en las estructuras reflexivas; ello se refleja claramente en la producción en español de lusohablantes brasileños, como pudimos observar en (9) *Entonces decidió dar(∅) un regalo a sí misma*, construcción en la que se observa una tendencia que los estudios de González también revelaron: la preferencia por las formas tónicas cuando también

²⁵ Traducción libre: (...) en el sistema pronominal español, la primera y la segunda personas no tienen una forma especial para los reflexivos, o reflejos, como prefieren otros. Para esas personas, por lo tanto, se usan los mismos pronombres que se prestan para la mención de los casos acusativo y dativo – *me, nos, te, os* – teniendo solamente la tercera persona una forma específica: *se*.

²⁶ Con excepción del *se* de las pasivas e impersonales, que no tiene variación de persona y, por lo tanto, no se encaja en ese paradigma.

podría aparecer la átona duplicada por la tónica; y (10) (\emptyset)*Miró al espejo y vio que estaba vieja.*

También nos llama la atención la ausencia de la exploración de importantes estructuras abordadas en la sección 3.1., como:

(4) *Juan se afeitó el bigote.*

(5) *Elisa se dejó el paraguas en el coche. – Elisa dejó **su** paraguas en el coche*

(6) *María se hizo la permanente (= María hizo que le hicieran la permanente).*

En (4) y (5) el pronombre cumple una función de dativo posesivo (Di Tullio, 1997), o dativo simpatético (Gómez Torrego, 2007), que establece una relación semántica de posesión en relación a una parte del cuerpo o a un objeto ligado a la esfera de lo personal. En (6) tenemos un ejemplo de oración causativa o factitiva en la que el sujeto actúa como instigador de la acción y que debido a que el pronombre cumple efectivamente una función, se inserta en la categoría reflexiva, según Di Tullio (1997).

Dichas estructuras poseen gran relevancia en la lengua española. En el PB, en cambio, representan construcciones casi inexistentes, que a veces suenan muy formales y/o arcaicas, por lo que se puede afirmar que dispensarles la debida atención en el abordaje de los materiales didácticos es esencial para el proceso de aprendizaje del estudiante brasileño. En sus investigaciones, González (1994, 1998) y Gancedo Álvarez (2002, 2008) constatan una baja incidencia en la producción de los aprendientes brasileños del uso de los dativos posesivos; en cambio, se nota el uso de algunas estrategias, como la elaboración de construcciones alternativas, principalmente las que utilizan el pronombre posesivo – estructuras con las cuales encuentran mayor afinidad en su lengua materna (González, 1998, p. 251):

(119) *A **mí** siempre **mi** cabeza (\emptyset) duele.*

(120) ***Me** duele también **mi** pie.*

(121) *Él rompió la cara **de** ella.*

(122) *Yo **estoy con** dolor de cabeza.*

4.2. **Se recíproco**

No se constató el abordaje sistematizado de ningún caso de estructuras recíprocas. Con el objetivo de comprender esta ausencia, especulamos justificativas que se basan en dos factores. El primero, se origina en lo aportado por Gómez Torrego (2007, p. 113), que afirma que la reflexividad y la reciprocidad pertenecen al mismo

fenómeno. De ahí, suponemos la existencia de un consenso que considere la reciprocidad un subconjunto de la reflexividad (así, el abordaje de la primera suprime la necesidad de análisis de la segunda). La segunda justificativa para su ausencia en los materiales didácticos analizados estaría vinculada a una supuesta facilidad de aprendizaje, debido a las semejanzas estructurales y semánticas de las estructuras recíprocas en PB y español

Si consideramos lo aportado por Gómez Torrego (2007, p. 113), según el cual la reflexividad y la reciprocidad pertenecen al mismo fenómeno y, debido a las semejanzas estructurales y semánticas que se establecen entre el PB y el español, podríamos llegar a suponer el motivo de su ausencia en los materiales didácticos analizados. De la misma forma que sucede en los casos reflexivos, con la carencia de un abordaje de las nociones de reciprocidad, se pierde la oportunidad de desarrollar la habilidad de comprensión lectora del estudiante, por ejemplo, para identificar ambigüedades y analizar casos en que la interpretación del enunciado depende exclusivamente del contexto. En uno de los ejemplos de Di Tullio (1997, p.126), véase 3.2., se analiza la situación de *Juan y María se envidian*, que puede originar una interpretación reflexiva (*Juan envidia a Juan y María envidia a María.*) y recíproca (*Juan envidia a María y María envidia a Juan.*).

Además del contexto, del pronombre y de los refuerzos ya mencionados (*el uno al otro*, etc.), la reciprocidad también puede deducirse por el significado del verbo. En *Juan y María se casaron* tenemos una oración recíproca, aunque en este caso la reciprocidad se exprese por medio del significado del verbo y no por medio del pronombre *se*, que de hecho es un mero componente verbal (Gómez Torrego, 2005, p. 18). Sin embargo, aquí también puede darse una ambigüedad: al fin y al cabo, ¿se casaron el uno con el otro o con otras personas? Además, estos pronombres también desaparecen en el PB, como registra González (1994, p. 391), lo que se refleja en la producción extranjera, como ya vimos en (100) *No sé si yo (\emptyset) caso o si yo (\emptyset) compro una bicicleta*, y en los casos a continuación:

- (123) (\emptyset) *Dieron las manos y salieron a caminar. (...se dieron...)*
- (124) *En el cine, (\emptyset) sentamos juntos y (\emptyset) dimos las manos. (...nos dimos ...)*
- (125) *Están peleados y no (\emptyset) hablan. (...no se hablan)*

Como veremos en 4.3.1, la colección *El arte de leer español* se dedica, en su tercer volumen, a un abordaje panorámico de los distintos usos de *se*. Aunque en ese momento el enfoque se dé a los casos de impersonalidad e involuntariedad, entre las

frases que ejemplifican la multifuncionalidad del pronombre *se* está (126), aunque sin ningún tipo de definición sobre su valor semántico o contexto de uso.

(126) *Se abrazaron.*

Además de las cuestiones que se podrían trabajar para el desarrollo de este potencial para la comprensión textual, podríamos coincidir en que los conceptos primarios de las llamadas “reflexivas puras” y, sucesivamente, de las “recíprocas”, son similares y de fácil percepción en ambas lenguas. Eso, sin embargo, no le quita la importancia de destacarles a los alumnos dichas nociones básicas, ya que potencialmente les daría condiciones de construir una base más sólida para la comprensión de otras estructuras que contienen el pronombre *se* y, al mismo tiempo, huyen del concepto de reflexividad. Además, dichas estructuras, como ya se ha mencionado, reflejan el fenómeno de inversa asimetría entre ambas lenguas, ya que mientras en español se registra un abundante uso de los pronombres reflexivos, el PB los suprime de forma nítida y creciente. Por ende, su aprendizaje representa un elevado nivel de dificultad, a punto de afectar el proceso de aprendizaje de los aprendientes brasileños, como hemos demostrado con las investigaciones consultadas y con los ejemplos de la producción no nativa.

4.3. *Se* intransitivizador

Como vimos, algunos verbos transitivos, al pronominalizarse, pierden su argumento externo (agente), que se realiza sintácticamente por el sujeto de la predicación y, con eso, pasan a proyectar solamente su argumento interno, el complemento que cumple el papel de paciente o tema. Todo ese proceso indica que la acción expresada por el verbo, antes transitivo, y por lo tanto agentivo, pierde su agentividad y resulta en construcciones inacusativas o ergativas en las que, de modo general, se elimina la causa de la acción y el paciente se promueve a la posición de sujeto o, además, en casos en los que la distinción entre agente y paciente queda suspendida. Muchos de los casos resultantes de esa detransitivización se encuadran en la categoría de las construcciones medias que, de forma simplificada, indican una acción o proceso verbal que afecta al sujeto (sujeto afectado). En frases como *Juan rompió el vaso* (transitiva) y *El vaso se rompió* (inacusativa), la relación semántica entre el verbo *romper* y el sintagma nominal (SN) *el vaso* es la misma: en ambos casos se trata del

paciente o tema (afectado), sin embargo, en la construcción transitiva el SN cumple la función sintáctica de objeto, mientras que en la inacusativa pasa a cumplir la función de sujeto. Con respecto a su clasificación, destacamos lo señalado por Mendikoetxea (1999a, p. 1588):

De verbos como *romper* se dice que participan en la “alternancia causativa”, esto es, tienen una variante transitiva causativa con una serie de sujeto como (17), y una variante inacusativa incoativa en la que el sujeto sintáctico es el objeto nocional (tema afectado). En cuanto a sus características morfológicas, la construcción inacusativa se caracteriza por la presencia del pronombre clítico *se* (de ahí la etiqueta tradicional de “verbos pronominales”) (...).

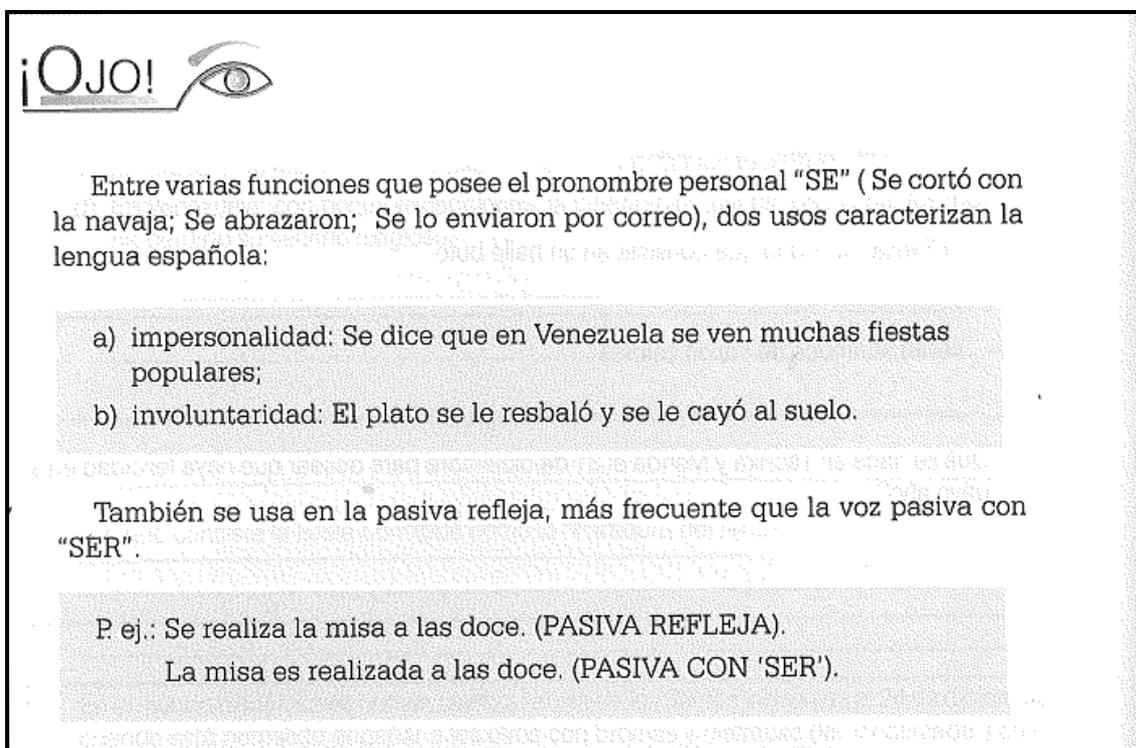
Teniendo en cuenta que, según Di Tullio (1997), el *se* intransitivizador es el más frecuente en español, no hace falta demasiada reflexión o análisis para deducir que este proceso genera un extenso abanico de construcciones pertenecientes a distintas clases semánticas, para cuyo análisis nos deparamos con un enmarañado de definiciones, clasificaciones, aportaciones lingüísticas, etc. Como consecuencia natural de esta constatación, también como vimos en 3.3., gran parte de las construcciones con *se* intransitivizador se destaca por la complejidad de su aprendizaje por parte de los aprendientes brasileños de ELE, tal y como se ha destacado en González (1994, 1998, 2008), Gancedo Álvarez (2002, 2008), Araújo Júnior (2006, 2013), Correa (2007) y Cunha (2013). A continuación, nos detendremos en dos importantes grupos de oraciones resultantes de la presencia del *se* intransitivizador: las que expresan involuntariedad y las que denotan cambio:

4.3.1. *Se* involuntario

Dos de las tres colecciones de nuestro corpus le dedican algún momento en sus terceros volúmenes al estudio de las construcciones con *se* que indican la involuntariedad del sujeto en relación a la acción realizada.

En *El arte de leer español*, se realiza un abordaje destinado al análisis sintético de los distintos valores del *se*. Para ello, se destacan frases como *Se cortó con la navaja*, *Se abrazaron*, *Se lo enviaron por correo*. Si bien se le dispense alguna atención a la polivalencia del pronombre *se*, el material no ofrece ningún tipo de información acerca de las distintas funciones que este cumple en cada uno de los ejemplos, y tampoco

aclara que, de hecho, el *se* de *Se lo enviaron por correo* no pertenece al mismo paradigma de los anteriores (EALE 3, p. 130).



Entre varias funciones que posee el pronombre personal "SE" (Se cortó con la navaja; Se abrazaron; Se lo enviaron por correo), dos usos caracterizan la lengua española:

- a) impersonalidad: Se dice que en Venezuela se ven muchas fiestas populares;
- b) involuntariedad: El plato se le resbaló y se le cayó al suelo.

También se usa en la pasiva refleja, más frecuente que la voz pasiva con "SER".

P. ej.: Se realiza la misa a las doce. (PASIVA REFLEJA).
La misa es realizada a las doce. (PASIVA CON 'SER').

Figura 3: De las varias funciones del pronombre *se* (EALE 3)

Además de esos casos, cuyas clasificaciones no son aclaradas, el manual destaca otros dos usos que "caracterizan la lengua española": impersonalidad (127) e involuntariedad (128). Vale destacar la mención que se hace, en un segundo momento, en relación al uso del *se* en las pasivas reflejas (129):

- (127) **Se dice** que en Venezuela se ven muchas fiestas populares.
- (128) El plato **se le resbaló** y **se le cayó** al suelo.
- (129) **Se realiza** la misa a las doce.

Con excepción de la presentación de las frases arriba, no se aporta ningún tipo de explicación acerca de sus valores semánticos o características sintácticas; tampoco se destaca la presencia del dativo *le*, tan importante en dicha estructura del español, y cuyo uso, en el PB actual, es tan raro. No obstante, se les propone a los alumnos que busquen en uno de los textos explorados en esa unidad todas las construcciones con *se* presentes y, con la ayuda del profesor y/o de una "buena gramática", expliquen el uso contextualizado de cada *se*. Eso nos hace retomar dos puntos cruciales: la gran influencia del libro didáctico en el proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas, que

muchas veces se transforma en único referente en el aula y pierde, de ese modo, su verdadera función, que es la de instrumento de mediación; y el papel desempeñado por el profesor, su formación docente y su relación con el material didáctico seleccionado, ya que sus conocimientos teóricos y prácticos acerca de las distintas formas de abordaje de estos usos de *se* van a influir claramente en el proceso de enseñanza/aprendizaje. En esto nos vamos a detener más adelante.

En *Síntesis*, por otro lado, encontramos la única referencia acerca del *se* que expresa involuntariedad en el último apartado de revisión de contenidos. Por medio de la letra de la canción *Veinte años*, de María Teresa Vera y Buena Vista Social Club, se les pide a los estudiantes que identifiquen las frases con *se* en su última estrofa y, luego, que las clasifiquen entre la que exprese involuntariedad (130) y la que exprese impersonalidad (131) (*Síntesis* 3, p. 164):

*Con que tristeza miramos
Un amor que se nos va.
Es un pedazo del alma
Que se arranca sin piedad.*

(130) *Un amor que se nos va.*

(131) [*Es un pedazo del alma*] *Que se arranca sin piedad.*

<p>1. Observa que en la última estrofa se utiliza dos veces la palabra se. ¿En cuál de los casos esa palabra expresa involuntariedad del sujeto?</p> <p>_____</p>
<p>2. ¿Y en cuál de los casos la palabra se sirve para expresar la impersonalidad del sujeto?</p> <p>_____</p>
<p>3. ¿Qué relación hay entre los usos de la partícula se en la última estrofa y el tema de la letra de la canción?</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p>4. Lee las frases y di si se expresa involuntariedad (IN) o impersonalidad (IM) del sujeto:</p> <p>a. <input type="radio"/> En esta escuela se estudia mucho.</p> <p>b. <input type="radio"/> “Aunque los sueños se me rompan en pedazos, resistiré.” (<i>Duo Dinámico</i>)</p> <p>c. <input type="radio"/> Se me estropeó el ordenador.</p> <p>d. <input type="radio"/> Se escucha mejor cuando no hay ruido en la calle.</p>

Figura 4: El *se* impersonal y el *se* involuntario (*Síntesis* 3)

Nos llamó la atención el hecho de que ninguna de las dos estructuras había sido explorada anteriormente en toda la colección de *Síntesis*. Solamente se realiza en el

último apartado, destinado a una revisión de contenidos. Además, vale resaltar que dichas estructuras no están acompañadas de ningún dato lingüístico o explicación semántica, sintáctica o pragmática, aunque estén muy bien contextualizadas en el análisis de una canción. Como tuvimos acceso al manual del profesor de esta colección, nos deparamos con la siguiente resolución para una de las cuestiones propuestas: *¿Qué relación hay entre los usos de la partícula se en la última estrofa y el tema de la letra de la canción?*:

El uso de la partícula *se* en esa estrofa, para expresar tanto involuntariedad como impersonalidad, enfatiza la condición pasiva del sujeto, que nada puede hacer para recuperar el amor perdido. (*Síntesis*, manual del profesor, p. 400)

8 ¿Qué relación hay entre los usos de la partícula *se* en la última estrofa y el tema de la letra de la canción?

*El tema de la canción es el sentimiento de tristeza y nostalgia por la pérdida de un amor. El uso de la partícula **se** en esa estrofa, para expresar tanto involuntariedad como impersonalidad, enfatiza la condición pasiva del sujeto, que nada puede hacer para recuperar el amor perdido.*

Figura 5: Relación entre los *se* impersonal e involuntario (*Síntesis*, manual del profesor)

Como ya se ha mencionado en el capítulo 2 y en la sección 3.3.1., en Gancedo Álvarez (2002, 2008) se constata que en la producción no nativa de estudiantes brasileños la presencia del dativo (*me, te, le, nos, os, les*) en las estructuras que expresan involuntariedad es casi nula; además, se constató la prevalencia de construcciones alternativas como *Se (∅) rompieron los lentes* o *La cajita se cae de su bolsillo*. Según González (1994, p. 373), como ya se ha mencionado, construcciones como *Se le rompieron los lentes* solo surgen en las producciones de los alumnos cuando se les proponen actividades fuertemente dirigidas, algo que Gancedo Álvarez también detecta en los datos de su tesis doctoral (2008).

A pesar de la poca incidencia de *input* dada a esa estructura, cuando en *El arte de leer español* se enfatiza que, las construcciones impersonales y la involuntariedad

“caracterizan la lengua española”, notamos que se crea una oportunidad para que el aprendiente, por lo menos, se fije en la relevancia de dicha estructura en el español y, así, se le despierte la curiosidad y/o extrañeza en relación a esa estructura con la cual no puede hacer una directa correlación en su lengua materna, que aunque la posee, es rara y excesivamente culta en los días de hoy.

Tras lo observado en ambas colecciones, nos cuestionamos: ¿Por qué se hace referencia tan breve y superficial a construcciones que se sabe que traen problemas en el proceso de enseñanza/aprendizaje, ya que se admite la relevancia de esas estructuras? y ¿por qué en ambas colecciones, *El arte de leer español* y *Síntesis*, su abordaje se realiza conjuntamente con las estructuras impersonales (recordando que en *Síntesis* se destaca una condición pasiva del sujeto en ambas construcciones)?

4.3.2. Verbos de cambio

Los llamados verbos de cambio reciben atención especial en el tercer volumen de la colección *Síntesis*. Con un capítulo titulado *¿Se transformó el príncipe en sapo?*, se introduce el abordaje del tema con un diálogo en el que se encuentran frases que presentan distintos tipos de cambio, expresados con los verbos *ponerse*, *quedarse*, *hacerse*, *volverse*, *transformarse*, *convertirse* y *llegar a + infinitivo*. A continuación, después de las actividades de comprensión e interpretación textual, se dedica el apartado gramatical al análisis del uso de los verbos que expresan transformación o cambio, cuyos ejemplos son frases extraídas del diálogo introductorio de la unidad (*Síntesis* 3, p. 140):

Ponerse: se suele utilizar con adjetivos para anunciar una transformación rápida y poco duradera²⁷:

(132) *Mi amor, ¿qué te puso tan nervioso?*

Quedarse: puede ser un verbo de cambio según el contexto en que se lo utilice; en este caso se emplea con palabras o expresiones de valor adjetivo y tiene un carácter duradero o definitivo:

(133) *Su madre sufrió un accidente y se quedó ciega.*

²⁷ En este caso, como bien se ha observado por Neide González (2015, comunicación personal), obvian posibilidades como “*El tiempo pasa, nos vamos poniendo viejos*”, verso de la canción *Años*, del cantautor cubano Pablo Milanés, eternizada por la cantante argentina Mercedes Sosa.

Volverse: se utiliza con adjetivos; en este caso se trata de una transformación involuntaria y rápida, pero un poco más duradera que la que indica el verbo *ponerse*:

(134) *Si seguimos así, me vas a volver loco.*

Hacerse: se puede utilizar con adjetivos o sustantivos y expresa una acción voluntaria:

(135) *Ya que te haces la mosquita muerta, voy a recordarte lo que me dijiste ayer²⁸.*

Convertirse y transformarse: se utilizan con sustantivos y expresan cambios radicales:

(136) *Ni siquiera escuchas mis razones y ya te conviertes en un enemigo mortal.*

Llegar a + infinitivo: expresa una acción progresiva:

(137) *Si sigues así, llegarás a ser un buen escritor de novelas.*

Las primeras actividades que siguen a estas definiciones son de carácter controlado, ya que están dirigidas a la correcta conjugación de los verbos de cambio (previamente establecido) en distintas frases. En la secuencia, se les propone a los aprendientes que elijan entre dos verbos de cambio (no siempre muy conflictivos entre sí) el más adecuado a determinadas oraciones (*Síntesis 3*, p. 141):

(138) *Nada más escuchar las noticias por la radio, el presidente _____ (llegó a / se puso) muy nervioso.*

(139) *Si alguien pregunta sobre el accidente, _____ (nos hacemos / nos convertimos) los despistados*

La unidad también contiene ejercicios de carácter no controlado para la producción oral y/o escrita, a partir de ilustraciones basadas en historias de conocimiento universal (*Síntesis 3*, p. 142):

²⁸ Si bien esta elección de ejemplo no haya sido la más acertada para expresar cambio de estado, ya que en este contexto *hacerse* expresa la idea de *fingir ser lo que no se es*.

ILUSTRACIONES: GALU/AGUIRRE/NOVA EDITORA

b. ¿Qué le pasó a Caperucita cuando vio al lobo con otra chica en el bosque?

.....

d. ¿Qué le pasó a la madrastra de Blancanieves después que el espejo mágico le dijo que la chica era mucho más guapa que ella?

.....

Figura 6: Los verbos de cambio (Síntesis 3)

🔍 Observa los dibujos y contesta a las preguntas:

¿Qué le pasó al sapo en cuanto lo besó la princesa?

Se transformó en un príncipe.

a. ¿Qué le pasó al carruaje de la Cenicienta después de las doce?

.....

c. ¿Qué hizo la imaginación de don Quijote con los molinos de viento?

.....

Figura 7: Los verbos de cambio (Síntesis 3)

También se le dispensa atención diferenciada a la polisemia del verbo *quedar(se)*. Para ello, se proponen tres actividades distintas. En la primera, se presentan tres comics (como el de abajo) en los que el verbo *quedar(se)* aparece en distintos contextos, (140), (141) y (142); el alumno debe reflexionar sobre el significado de cada uno (Síntesis 3, p. 146):



Figura 8: De los muchos sentidos de *quedar(se)* (Síntesis 3)



Figura 9: De los muchos sentidos de *quedar(se)* (Síntesis 3)

- (140) Es posible que seas la mejor en la escuela para quedar en segundo lugar.
- (141) Lo que usted tiene es una arritmia galopante. Puede ser malo si no se cuida, pero con un tratamiento quedará bien.
- (142) ¡Los zapatos que me vendieron hoy me quedan chicos!

El segundo ejercicio consiste en que el alumno relacione los ejemplos dados con las definiciones del verbo *quedar(se)* sacadas del diccionario de la Real Academia Española (RAE versión electrónica) y, luego, se les propone la producción de una frase para cada una de las acepciones del verbo (p. 147):

a.	Detenerse forzosa o voluntariamente en un lugar.	()	Quedó herido.
b.	Subsistir, permanecer o restar parte de algo.	()	Me quedé con los libros.
c.	Ganarse cierta fama o representación, merecida o inmerecida, como resultado de su comportamiento o de las circunstancias.	()	Se quedó en casa porque no tenía ganas de salir.
d.	Permanecer en su estado, o pasar a otro más o menos estable.	()	Quedamos en comprar la finca.
e.	Cesar, terminar, acabar.	()	De los manuscritos sólo quedan cenizas.
f.	Ponerse de acuerdo, convenir en algo.	()	A la tarde, el viento siempre queda.
g.	Concertar una cita.	()	Quedamos a las diez.
h.	Estar situado.	()	Quedó por mentiroso.
i.	Pasar a la posesión de algo.	()	Ese pueblo queda lejos de aquí.
j.	Dicho del viento: disminuir su fuerza.	()	Quedó aquí la conversación.

Cuadro 3: De las acepciones de *quedar(se)* (*Síntesis 3*)

Nos parece necesario e interesante este abordaje más detallado del verbo *quedar(se)*, debido a su gran productividad en la lengua española. Sin embargo, no se puede ignorar el hecho de que casi todas (o todas, dependiendo del contexto en que se las sitúe) las construcciones presentadas pueden traducirse al PB con el verbo *ficar*. De ahí que, frente a la ausencia de un abordaje contrastivo, exista una gran posibilidad de que el alumno realice una directa asociación entre los verbos *ficar* y *quedar(se)*; y, como vimos en Lieberman (2006) y Correa (2007), la sobregeneralización del uso del verbo *quedar(se)* por parte de los estudiantes brasileños es un punto que merece especial atención.

La colección *Enlaces*, a su vez, no dedica un capítulo exclusivo a las expresiones de cambio, sino que le dispensa un subapartado en su tercer volumen, en el capítulo en que trata de las transformaciones resultantes de la globalización, aunque en ninguno de los textos analizados se encuentren *inputs* para los distintos verbos de cambio. La descripción de los usos de cada verbo (ver cuadro abajo) no diverge mucho de lo que encontramos en *Síntesis*, aunque, además de la falta de contextualización del tema, la ejercitación propuesta sea más controlada y estructural (*Enlaces 3*, p. 51):

FORMA		
Formación	Transformación	Ejemplos
Ponerse + adjetivo / adverbio	rápida y momentánea experimentada por una persona.	Él se puso <u>triste</u> . Carlos se ha puesto <u>mejor</u> después de tomar la aspirina.
Volverse + adjetivo / sustantivo	rápida y más duradera.	Esta chica se volvió <u>antipática</u> . Te has vuelto <u>una persona</u> amargada.
Hacerse + adjetivo / sustantivo	voluntaria, decidida por la persona.	Hace unos meses se hizo <u>budista</u> .
Convertirse en + sustantivo	radical, involuntaria en una persona o cosa.	Se ha convertido en un gran <u>científico</u> .
Quedar(se) + adjetivo / participio	como resultado de una acción anterior.	Después del accidente se quedó <u>ciega</u> .
Llegar a ser + adjetivo / sustantivo	progresiva experimentada por una persona o cosa.	En 1998 Rusia llegó a ser <u>miembro</u> formal del grupo de los Ocho.

Figura 10: Los verbos de cambio (Enlaces 3)

En cuanto a la selección de predicados, **Enlaces** se diferencia de lo que vimos en **Síntesis** al agregarle al verbo *ponerse* construcciones con adverbio (143); en *volverse* también destaca la selección de sustantivo (144); en *hacerse*, a su vez, selecciona un ejemplo que de hecho expresa un cambio de estado (145):

- (143) *Carlos se ha puesto mejor después de tomar la aspirina.*
 (144) *Te has vuelto una persona amargada.*
 (145) *Hace unos meses se hizo budista.*

También diferenciándose de la colección **Síntesis**, **Enlaces** se propone aportar un abordaje contrastivo siempre que es pertinente. Es lo que sucede en el caso de los verbos de cambio, con la exposición de algunas frases y sus respectivas traducciones al portugués y, a continuación, en una actividad propuesta se conduce al alumno a concluir que los verbos *ponerse*, *volverse* y *quedarse* corresponden al verbo *ficar* del PB, mientras que *hacerse* y *convertirse* pueden expresarse en portugués con el verbo *virar* (Enlaces 3, p. 51):

Español vs. Portugués

👁️ Observa la correspondencia entre los verbos de cambio en español y en portugués y completa la frase.

Español	Portugués
Fui a visitar a mi abuela y se puso muy contenta.	Fuí visitar a minha avó e ela ficou muito contente.
Se volvió rico de la noche a la mañana.	Ficou rico da noite para o dia.
Se quedó viudo el año pasado.	Ficou viúvo no ano passado.
Paula se ha hecho cantante.	Paula virou cantora.
El sapo se convirtió en príncipe.	O sapo virou príncipe.

Los verbos *ponerse*, *volverse*, *quedarse* se expresan en portugués con el verbo ficar ;
 los verbos *hacerse* y *convertirse* en se expresan en portugués con el verbo virar .

Figura 11: Los verbos de cambio: español vs. portugués (*Enlaces* 3)

Si bien en *Enlaces* constatamos un abordaje descontextualizado, tanto dentro de la propia unidad como en la forma como se abordan las construcciones con verbos de cambio, ya que no se tiene en consideración el contexto enunciativo de cada uno de los ejemplos, debemos darle el mérito por el camino de reflexión contrastivo que realiza (aunque también de forma sencilla) en el sentido de que el alumno desarrolle la percepción de que no todos los verbos de cambio llevan a construcciones con *ficar* del PB y, más importante (aunque no esté explicitado en el libro didáctico), que las diversas construcciones realizadas con *ficar* del PB se realizan, de acuerdo con el contexto y el tipo de cambio expresado, con distintos verbos del español.

De forma general, ambas colecciones, *Síntesis* y *Enlaces*, se prestan al análisis del tipo de cambio expresado y de los predicados seleccionados por cada verbo, de forma a coincidir en ciertos momentos con lo aportado por Porroche Ballesteros (1998) y Lieberman (2006).

En cuanto al verbo *quedar(se)*, nos conviene retomar lo aportado por Porroche Ballesteros (1998), según la cual este verbo es, después de *ser* y *estar*, el verbo copulativo más abundante de la lengua española. También en consonancia con esta constatación, como vimos en Lieberman (2006), el verbo *quedar* tiene tres acepciones pronominales y una no pronominal, que según su contexto discursivo posee distintas estructuras argumentativas, selecciona complementos con diferentes valores semánticos y resulta en cambios de distintos matices.

En sus cuadros descriptivos, aunque discrepen en la forma como describen los cambios/transformaciones resultantes, ambas colecciones, *Enlaces* y *Síntesis*, utilizan frases similares para ejemplificar el uso del verbo *quedar(se)*:

<p>Síntesis:</p> <p>Puede ser un verbo de cambio según el contexto en que se lo utilice; en este caso se emplea con palabras o expresiones de valor adjetivo y tiene un carácter duradero o definitivo</p>	<p>Enlaces:</p> <p>[Transformación] como resultado de una acción anterior:</p>
<p><i>Su madre sufrió un accidente y se quedó ciega.</i></p>	<p><i>Después del accidente se quedó ciega.</i></p>

Cuadro 4: El verbo *quedar(se)* en *Síntesis* y *Enlaces*

A pesar de la diversidad de cambios que este verbo puede expresar, nos parece esencial que se enfatice la noción de duración que le confiere al estado, que puede o no ser permanente, como vimos en Porroche Ballesteros (1998) y Lieberman (2006). De hecho, en muchos casos este carácter duradero o definitivo es lo que se suele contraponer a los cambios expresados por el verbo *ponerse*.

Dicha discrepancia de definiciones también se resalta en Correa (2007), que destaca que mientras Porroche Ballesteros (1998) asocia *quedar(se)* a un componente duradero, Eres Fernández (2005)²⁹ lo relaciona a la expresión de un estado resultante:

Este verbo (...) pone énfasis en la terminación, en el estado resultante, es decir, en el final del cambio, y éste siempre tendrá carácter esencial, finalizado e involuntario (Eres Fernández, 2005, p.179, citado en Correa, 2007, p. 63).

En sus investigaciones, Correa (2007) retoma uno de los puntos que ejemplifican la inversa asimetría (González, 1994) entre el PB y el español. La expresión de cambios de estado en español se realiza mayoritariamente por medio de construcciones medias como (45) *Ana se enojó*. El PB, a su vez, presenta una clara predominancia de construcciones predicativas que no piden pronombres clíticos, como *Ana ficou brava*.

²⁹ Eres Fernández, I.G. (2005) “Cómo llegar a ser capaz de explicar que la rana se convirtió en un príncipe sin volverse loco y sin ponerse nervioso, o los verbos de cambio en la clase de E.L.E.”. En: Sedycias, J. (Org.). *O ensino do espanhol no Brasil. Passado, presente, futuro*. São Paulo: Parábola, 2005. pp. 172-181.

Mientras el español posee diversos verbos que expresan cambios con distintos matices semánticos, el verbo *ficar* del PB abarca casi todas esas posibilidades. En sus análisis empíricos de la interlengua de brasileños, Correa (2007) nota que la producción no nativa de los estudiantes sigue la tendencia de su lengua materna y expresan los cambios de estado por medio de expresiones predicativas; y que, frente a la diversidad de pseudocómulas existentes en español, la producción no nativa de los estudiantes le da exclusividad a las construcciones con *quedarse*, por lo que oraciones como (49) *Ella se quedó enfadada* sean bastante comunes.

Con respecto a los demás verbos, aunque tengamos que tener en cuenta el contexto de la enseñanza media (secundaria) en el ámbito público brasileño y de la pesada carga de información que implica el aprendizaje de las estructuras que expresan cambio, la forma sucinta de su abordaje en general nos llevó a cuestionarnos ¿cómo valorar la influencia que el contexto enunciativo tiene sobre dichas construcciones? De lo contrario, se estaría ignorando la riqueza interpretativa que vimos, por ejemplo, en la sección 3.3.2., cuando realizamos el análisis de construcciones como (42) *Él se hizo rico (trabajando mucho)* y (43) *Él se ha vuelto rico (le ha tocado la lotería)*:

El significado de cambio gradual implícito es el que caracteriza a las construcciones en las que aparece el verbo *hacerse* y un adjetivo relativo frente a las correspondientes estructuras con *volverse* (en las que no hay cambio gradual, sino tan sólo expresión de que se ha producido un cambio) (Porroche Ballesteros, 1998, p. 136).

A título de reflexión, se debe considerar que, además de toda la dificultad generada por sus características lingüísticas, no se debe olvidar la importancia de los factores pragmáticos que influyen en la aceptación de una forma en lugar de otra. Según Cunha (2013), a pesar de que las características sintácticas y semánticas de cada verbo admitan múltiples posibilidades combinatorias, existe una clara tendencia a que algunas elecciones se repitan y que, por otro lado, alternativas gramaticalmente admisibles no se realicen en la producción de los hablantes nativos. Basándose en la perspectiva de Sinclair (1999, citado en Cunha, 2013), la autora considera este fenómeno como un caso de “colocación” (*collocation*), que se refiere a las formas de coocurrencia de palabras que parecen elegirse en pares o en grupos con los complementos con los cuales se combinan y juntos pasan a expresar determinado significado.

Según la autora, el abordaje que se les da a los verbos de cambio en las gramáticas en general, en las cuales, además de sus valores semánticos, se hace referencia constante a la fuerte correspondencia entre los verbos y los complementos seleccionados, corrobora su teoría de las colocaciones. Por eso, en su investigación, la autora identifica las posibles colocaciones formadas por los verbos *ponerse*, *volverse* y *hacerse* en un corpus de lengua española. Entre sus conclusiones, podemos destacar (Cunha, 2013, p. 228):

- Las colocaciones más frecuentes con *ponerse* indican estados emocionales (*nervioso*, *serio*, *contento*, *triste*, *bravo*) y también se observó la expresión de cambios físicos que denotan estados emocionales (*pálido* y *colorado*).
- *Volverse* selecciona mayormente adjetivos que expresan cambios físicos en algo (*denso*, *quebradizo*); por otro lado, también se observaron cambios que indican la percepción del otro en relación al ente que sufre el cambio, generalmente de cuño negativo, como *insoportable*, *complejo* y *peligroso*. Aunque en las gramáticas se indique la posibilidad de la selección de sustantivos, Cunha resalta que en el corpus analizado no se observó ningún caso de cambio expresado por medio de *volverse* + *sustantivo*.
- Por último, se observó que las colocaciones más constantes formadas por *hacerse* son las que se realizan con sujetos inanimados, como por ejemplo *hacerse evidente*, *necesario*, *publico*, *difícil* etc. Sin embargo, en una escala menor, los cambios realizados por sujetos animados más frecuentes son los que seleccionan adjetivos relacionados a la nacionalidad: *británico*, *español*, *americano*; después, vienen los adjetivos que hacen referencias ideológicas: *democrático*, *militar*; la única incidencia que coincide con la descripción “cambios de naturaleza profesional o social” es la que expresa *hacerse amigo*.

Todos estos factores se suman para ilustrar la complejidad que permea el aprendizaje de las construcciones de cambio. De ahí, la importancia de la más variada forma de *input* y una metodología inductiva de enseñanza, para que después de “familiarizarse” con los usos, el alumno se detenga en el análisis de las formas. El camino contrario, muy probablemente, lo llevaría a incertezas, sobregeneralizaciones y equívocos.

En el tercer volumen de la colección, como ya se ha destacado en 4.3.1., las impersonales con *se* vuelven a destacarse. En su última unidad se realiza un abordaje destinado a los distintos valores del *se*, con algunos ejemplos y denominaciones como las que expresan impersonalidad (127) *Se dice que en Venezuela se ven muchas fiestas populares*, involuntariedad (128) *El plato se le resbaló y se le cayó al suelo* y las pasivas (129) *Se realiza la misa a las doce* (EALE 3, p. 130)

Una vez más no se presentan explicaciones acerca de las características semánticas o sintácticas de cada estructura y de los efectos de sentido que se producen cuando se elige una u otra, los contextos y géneros en que son más frecuentes; no obstante, consideramos positivo este abordaje que evidencia la multifuncionalidad del pronombre *se* y la consecuente apertura para que el docente explore la gran variedad de estructuras en que el pronombre está presente.

Algo similar sucede en *Síntesis*, en el último apartado de su tercer volumen, que se propone realizar una revisión del contenido. Al trabajar la canción *Veinte años*, de María Teresa Vera y Buena Vista Social Club, como se ha relatado en 4.3.1., se extraen del texto enunciados contruidos con *se* a fin de destacarles características de involuntariedad (130) e impersonalidad (131):

(130) *Un amor que se nos va.*

(131) *[Es un pedazo del alma] que se arranca sin piedad.*

También como se ha mencionado anteriormente, observamos que el manual del profesor resalta que el pronombre *se* en ambas construcciones enfatiza la condición pasiva del sujeto “que nada puede hacer para recuperar el amor perdido”.

Vale destacar que en los tres volúmenes de *Síntesis* no se había realizado ninguna referencia a las estructuras impersonales, pasivas o de involuntariedad. Todo eso se hace en su último apartado destinado a una revisión de contenidos. Además, dichas estructuras no están acompañadas de ningún dato lingüístico o explicación semántica, sintáctica o pragmática, aunque estén contextualizadas en el análisis de una canción.

En *Enlaces*, la utilización de construcciones impersonales se destaca en la segunda unidad del tercer volumen, en la que se observa que dichas estructuras se utilizan cuando no se conoce o es irrelevante mencionar al responsable por la acción y

así el énfasis se dirige a otros elementos de la frase, como el lugar, la situación etc. Según el manual, en estos casos se utilizan las estructuras: *Se + verbo o verbo en tercera persona del plural*. Sin embargo, a continuación se subdivide la opción *se + verbo* en las construcciones: *pasiva con se* e *impersonales con se*, según la tabla que se reproduce a continuación (Enlaces 3, p. 32):

Unidad 2

Manos a la obra

Formas impersonales

USO Observa las palabras destacadas en las frases.

- Se utilizan mucho los emoticones en las conversaciones de *chats*.
- A través de la videoconferencia se mantiene una conversación en tiempo real.
- Aquí se habla mucho por el *Skype*.
- Dicen que van a restringir el uso de Internet en el trabajo.

Cuando no conocemos o no nos interesa mencionar al responsable de un acontecimiento, usamos la forma **SE + verbo** o el verbo en tercera persona del plural. De esa forma, hacemos énfasis en otro elemento de la frase (el lugar, la situación, etc.).

FORMA

Pasiva con Se (Se + verbo transitivo en 3ª persona del singular o del plural)	Se usa el móvil cada vez más. Se copian muchos DVDs de forma ilegal.
Impersonales con Se (Se + verbo intransitivo en 3ª persona del singular)	Se habla mucho de las nuevas tecnologías.
Impersonales con verbo en 3ª persona del plural	En el colegio nos enseñan a convivir en sociedad.

Figura 13: El *se* impersonal (Enlaces 3)

Como vimos, en *El arte de leer español* y *Síntesis* no encontramos datos sobre la estructura sintáctica de las construcciones impersonales con *se*. La única colección que lo hace explícitamente es *Enlaces*, cuando se le pone atención al hecho de que dichas formas no se centran en el sujeto y se forman por medio de ***Se + verbo intransitivo en 3ª persona del singular***. Sin embargo, no se ofrece una definición de los verbos intransitivos, principalmente visto que en el PB y en el español las designaciones transitivo e intransitivo no coinciden exactamente³⁰; tampoco se profundizan sus rasgos semánticos y pragmáticos.

³⁰ En líneas generales y desde concepciones tradicionales, el PB diferencia sus verbos entre los transitivos directos (que requieren un objeto directo), los transitivos indirectos (que requieren un objeto indirecto), los transitivos directos e indirectos (que requieren ambos complementos: objeto directo e indirecto) y los

Las gramáticas consultadas en la sección 3.4 discrepan en relación a la estructura de las construcciones impersonales con *se*. En *Enlaces* se declara que dichas estructuras se construyen con verbos intransitivos. Según la RAE (2010, p. 783), además de verbos intransitivos, la estructura también puede seleccionar verbos transitivos, aunque con algunas restricciones gramaticales (que en muchos casos llevan a las semejanzas entre las pasivas reflejas y las impersonales reflejas, como vimos en 3.5.1.). Según Di Tullio (1997, p. 129), dichas construcciones también admiten verbos transitivos como en (59) *En este país no se persigue a los delincuentes. (Se los persiguió)* – que solo aceptan objetos directos de personas definidos, que pueden pronominalizarse.

Generalmente, como en Di Tullio (1997), RAE (2010), Moreno & Fernández (2012), se defiende que dichas construcciones se construyen con el verbo en tercera persona del singular, lo que coincide con la descripción presentada por *Enlaces* y, aparentemente (ya que este tipo de dato no está aclarado, aunque los pocos ejemplos mencionados están en la tercera persona del singular), en *Síntesis*. Aunque tampoco nos presente datos sobre la estructura lingüística de las impersonales, *El arte de leer español* las ejemplifica con ambas posibilidades: verbo en la 3ª persona del plural y del singular.

(146) *Se buscan más de 3 millones de empleos.*

(127) *Se dice que en Venezuela se ven muchas fiestas populares.*

Con eso, retomamos los ejemplos (65), (66) y (67) de Matte Bon (1995b), que también admite las dos posibilidades:

Con los verbos transitivos, cuando la expresión *se+verbo* introduce un sustantivo, el verbo suele concordar en número con él. Pero el verbo no concuerda (y se mantiene siempre en el singular) si la expresión *se+verbo* introduce un pronombre personal o sustantivo precedido por una preposición (p. 43).

Con los verbos intransitivos, el verbo (que, por el hecho mismo de ser intransitivo, no introduce en esta construcción ningún sustantivo) va siempre en tercera persona del singular:

[20] Por la noche se está bien aquí, al fresco. (p. 44).

(65) *En verano se comen muchas verduras.*

(66) *¿Qué te pasa? Tú trabajas demasiado. Se te nota agotado.*

intransitivos, que no seleccionan dichos complementos. El español, a su vez, clasifica los verbos en solamente dos grupos: los transitivos, que seleccionan un objeto directo; y los demás, que no seleccionan objeto directo, son intransitivos (Arruda, 2012, pp. 21-26).

(67) *El primer día se recibió a las participantes y se las distribuyó entre los distintos grupos.*

Como se nota, en gran parte de las gramáticas se les atribuye a las construcciones impersonales la concordancia solamente con la tercera persona del singular; los demás casos, como el ejemplo de (65) de Matte Bon, estarían relacionados en muchos autores consultados a las pasivas reflejas. De hecho, construcciones como (59) *En este país no se persigue a los delincuentes* y (67) *El primer día se recibió a las participantes y se las distribuyó entre los distintos grupos* son casos que ilustran la neutralización (Araújo Júnior, 2014) entre construcciones pasivas e impersonales, ya que la concordancia en plural de los verbos *perseguir* y *recibir* llevaría a una interpretación recíproca (*se persiguen los delincuentes; se recibieron los participantes*). Sin embargo, se opta por la construcción con el verbo en singular + objeto directo preposicionado (de persona), que posibilita tanto la interpretación pasiva como la impersonal.

Debido a sus características, se genera una complejidad en torno a la clasificación de ambas estructuras, pero la tradición gramatical prescribe que dicha ambigüedad se aclara principalmente por medio de la concordancia verbal. Sin embargo, Maldonado (2006, citado en Araújo Júnior 2013, p. 82) destaca que el factor de la concordancia no es suficiente para solucionar los casos de ambigüedad y resalta la importancia de otros elementos en ese análisis: el requisito de agentividad humana del verbo, el aspecto léxico y el aspecto morfológico, bien como el orden de los constituyentes en el enunciado.

Justamente frente a esa discrepancia, Araújo Júnior (2013) analiza construcciones impersonales y pasivas con el clítico *se* en el PB y en el español. El autor también cuestiona si estas son categorías perfectamente separables o si pueden ser consideradas como parte de un *continuum*. La hipótesis central de su investigación, que se origina de los estudios realizados en Araújo Júnior (2007), señala que en ambas lenguas las pasivas con *se* tienden a ser interpretadas como impersonales.

No hay duda de que este tema involucra un alto grado de complejidad, debido a la discrepancia existente en la literatura especializada. Sin embargo, frente a lo analizado en nuestro corpus, más allá de la escasez de información en relación a las

clasificaciones impersonal vs. pasiva, la concordancia verbal, etc., nos parece que en los libros didácticos para la enseñanza de ELE se debe, sobre todo, echarles luz a los aspectos semánticos, pragmático-discursivos y estilísticos implicados en la estructuras con *se* impersonal. Salvo en *Enlaces*, en el que se destaca que las construcciones impersonales se realizan cuando “no conocemos o no nos interesa mencionar al responsable de un acontecimiento. [...] De esa forma, hacemos énfasis en otro elemento de la frase (el lugar, la situación, etc.)” (*Enlaces* 3, p. 32), en las demás colecciones no se encuentra ninguna información de esta naturaleza.

Nuestras observaciones están en consonancia con lo observado por Bruno (2004), que destaca que, en las gramáticas analizadas por ella en su tesis doctoral sobre la comprensión de los valores de *uno* por parte de los aprendientes lusohablantes brasileños, los datos pragmáticos de las formas de indeterminación y su directa asociación a la intención del enunciador en muchos casos son tratados de forma reduccionista o incluso son obviados en función de un nítido enaltecimiento de la forma. Acerca de su abordaje en los manuales didácticos, enfatiza:

*Ora, se tal perspectiva é bastante complexa, como descrevi, e pouco discutida nas gramáticas, sua descrição nos manuais de ensino é ainda mais pobre e marginal; mesmo naqueles que inserem o fenômeno em contextos pragmáticos, não exploram suficientemente seus valores*³¹. (Bruno, 2004, p. 57)

Ese rico tenor enunciativo-pragmático también recibe especial atención en Serrani (1984)³², que destaca que, además de una explícita manifestación de generalización del sujeto, las impersonales con *se* pueden actuar implícitamente como encubridoras de acciones directivas, amenizadoras, oficializadoras, justificadoras del discurso e instauradoras de juegos argumentativos de sondaje o cautela. Si el abordaje más nítidamente gramatical es escaso, insuficiente, cuando no nulo, en los manuales, menos (o ninguna) atención se les da a los aspectos de naturaleza pragmático-discursiva. La gramática, cuando aparece, la mayor parte de las veces se utiliza para lo formal y no se observa el uso de las formas para la construcción del sentido. Esta forma

³¹ Traducción libre: Si dicha perspectiva es bastante compleja, tal como la describí, y poco discutida en las gramáticas, su descripción en los manuales de enseñanza es todavía más pobre y marginal; incluso en aquellos que introducen el fenómeno en contextos pragmáticos, no exploran suficientemente sus valores.

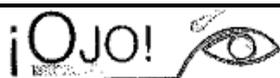
³² Como se ha mencionado en el capítulo 2, Serrani (1984) realiza un interesante análisis de los usos de las construcciones *se-verbo* como recurso de indeterminación, bajo la perspectiva de la Teoría y Metodología del Análisis del Discurso de línea franco-brasileña, con base en los estudios de Pêcheux y de Orlandi. A partir del análisis del corpus reunido por la autora, constituido principalmente por cartas intercambiadas en el ámbito familiar por hablantes nativos de la región rioplatense.

de tratar estos casos llama más la atención cuando se ve en los documentos oficiales por los que se convoca a las editoriales a presentar sus colecciones para la selección del PNLD el énfasis que se pone sobre el tema de los géneros (algunas construcciones tienen más presencia en algunos que en otros, como muestran algunos de los estudios presentados, y son propias para producir determinados efectos de sentido) y sobre la lectura reflexiva y crítica, que supone también comprender los valores que existen de ciertas formas tanto para que se garantice el efecto de sentido deseado, la intención comunicativa, como para que se produzcan las reacciones esperadas. En síntesis, el abordaje de las cuestiones más propiamente lingüísticas se hace, en general, en las colecciones, desde un punto de vista casi estrictamente formal y generalmente desconectado de los efectos de sentido desde un punto de vista más pragmático-discursivo, además de la mayor presencia, en función de adecuación, de una u otra forma en los distintos géneros discursivos.

4.5. Se pasivo

El arte de leer español se dedica al análisis de las pasivas en distintos momentos. En la primera unidad del libro 2, aborda los “usos de la pasiva” y para tanto se extrae el ejemplo (148) del texto previamente trabajado para la comprensión lectora de la unidad y se lo contrapone con (149) y (150) (EALE 2, p. 10):

- (148) “Sobre el descubridor de América se ha dicho y escrito mucho.”
- (149) Sobre el descubridor de América ha sido dicho y escrito mucho.
- (150) Los investigadores han dicho y escrito mucho sobre el descubridor de América.



Observen:

- a) "Sobre el descubridor de América **se ha dicho y escrito** mucho."
- b) Sobre el descubridor de América **ha sido dicho y escrito** mucho.
- c) Los investigadores **han dicho y escrito** mucho sobre el descubridor de América.

En la frase a), el uso del pronombre personal "se" oculta la figura del sujeto que hace la afirmación, destacando el hecho de decirse y escribirse mucho sobre el descubridor de América.

En la frase b), también se oculta la figura del sujeto y se destaca el hecho de decirse y escribirse mucho sobre el descubridor de América, pero se expresa por medio de la voz pasiva "verbo 'ser' + verbo principal en participio".

– En español es muy común usarse la primera forma, principalmente en el lenguaje coloquial.

En la frase c), se destaca quiénes han dicho y escrito mucho sobre el descubridor de América.

Figura 14: El *se* pasivo (EALE 2)

Las consideraciones realizadas giran en torno al ocultamiento del sujeto en (148) y (149) a fin de darle destaque a la acción a la que se refiere, en contraste con el destaque que se le da al sujeto en (150). No se menciona qué clasificación se le da a (148), pero se menciona que lo dicho en la (149) se expresa por medio de la voz pasiva con el verbo *ser* + **verbo principal en participio**. También se destaca que las estructuras como la de (148) son las más frecuentes en el español, principalmente en el lenguaje coloquial (EALE 2, p. 10), una afirmación que no se fundamenta a partir de ningún estudio o a partir de algún corpus y que tiene un carácter puramente impresionístico. Dicha afirmación puede conducir al aprendiente al equívoco, una vez que se le podría hacer una directa asociación entre coloquial e informal, en oposición a los contextos que requieren formalidad. En realidad, como se ha destacado en Araújo Júnior (2006, p. 26), aunque nítidamente las pasivas perifrásticas encuentran un rico campo de actuación en los géneros textuales relacionados a la información, la elección de una estructura en detrimento de la otra está asociada a factores pragmático-discursivos, como la intención del hablante en cuanto a qué elemento del enunciado

(agente *vs.* acontecimiento) quiere focalizar u ocultar y qué consecuencias tiene todo esto para la producción de sentido.

Los ejercicios propuestos presentan pares de frases con estructuras de pasiva con *ser*, pasiva con *se* o activas (impersonales), y se les pide a los alumnos que expliquen cuál es la diferencia entre las frases. Dependiendo de la forma como el profesor conduce la actividad (ya que en el material didáctico no se profundiza el análisis), se puede considerar un ejercicio simple, mecánico, de reconocimiento estructural o, más bien, también se puede levantar la discusión acerca de los contextos y/o motivos que los llevarían a elegir una u otra forma, pero no hay indicaciones sobre cómo abordar el tema. También sería interesante que no se perdiera de vista que las pasivas con *se* son más frecuentes en español y, por lo tanto, la producción de dichas frases debería ser instigada en los alumnos. Otra posible reflexión lingüística está en el hecho de que las lenguas poseen diversas formas de expresar lo mismo, pero que hay distintos factores que influyen sobre su elección, que tienen que ver con el nivel de lengua, las intenciones del hablante (factores de naturaleza pragmática), los efectos que pueden producir (factores discursivos), el género textual en que aparecen esas construcciones e incluso preferencias regionales.

En otra unidad del mismo volumen, como ya se ha mencionado en la sección 4.4., una vez más se realiza una contraposición entre dos estructuras sintácticas: impersonal (146) y pasiva en (147).

(146) *Se buscan más de 3 millones de empleos.*

(147) *Se realizó la reunión a las ocho.*

Además de las denominaciones *impersonal* y *pasiva*, la única información lingüística presentada es la de que (147) puede ser parafraseada por *ser + verbo en participio*: *La reunión fue cancelada a las ocho*. No hay aclaraciones sintácticas, semánticas o pragmáticas para el contexto de uso de cada una de las oraciones. Tampoco se atiende a los motivos que llevan a que una forma sea impersonal y la otra pasiva, como ya se ha mencionado anteriormente. Para la ejercitación del contenido, se propone que el alumno reescriba algunas frases que se le presentan (que están en la forma activa o pasiva con *ser*) “usando la construcción con SE”. (EALE 2, p. 42).

Al tratar de las formas del imperativo y las maneras de explicar las recetas culinarias, se les presenta la opción de estructuras con el verbo en 3ª persona del presente del indicativo acompañado del pronombre *se*, como en:

- (151) *Se pica la cebolla.*
 (152) *Se pican los ajos.*

Los ejemplos de (151) y (152) surgen como estructuras lingüísticas alternativas (en lugar del imperativo) para la expresión de un mismo género textual: las recetas culinarias. Sin embargo, como la unidad está direccionada al uso del imperativo, no se le pone atención a la nomenclatura destinada a ambos ejemplos y tampoco a sus características sintácticas. De la misma forma, los ejercicios dirigen a los alumnos a transformar en formas imperativas las frases cuya estructura utiliza **Se + verbo en el presente del indicativo** (EALE 2, p. 113).

El arte de leer español, como ya se ha mencionado en 4.3.1. y 4.4., vuelve a abordar las pasivas con *se* en la unidad final del libro 3, cuando se realiza un estudio de los distintos valores del *se*, aunque no se presenten explicaciones acerca de las características semánticas o sintácticas de cada estructura. Lo que se hace es darles a los alumnos la denominación y su respectivo ejemplo (EALE 3, p. 130):

- (127) *Se dice que en Venezuela se ven muchas fiestas populares.* (impersonal, la primera, porque la segunda, con concordancia, sería pasiva)
 (128) *El plato se le resbaló y se le cayó al suelo.* (involuntariedad)
 (129) *Se realiza la misa a las doce.* (pasiva refleja)

Una vez más se contrasta (129) con la pasiva con *ser*, aclarando que la primera es más frecuente en la lengua española, sin ninguna aclaración sobre cuándo una forma es más adecuada o productiva que la otra.

En *Enlaces*, también se realiza el abordaje de las pasivas con *se* contrastándolas con las pasivas con *ser*. En un capítulo de su tercer volumen, se presentan diversos titulares (153a, 154a, 155a) de periódicos que se construyen con las pasivas con *se*, en cuyos reportajes se encuentran los mismos verbos en construcciones pasivas con *ser* (153b, 154b, 155b), para que el alumno note la existencia de ambas estructuras (*Enlaces* 3, p. 78):

- (153) a. *Se descubre una nueva fuente de células madre.*
 b. *Una nueva fuente de células madre en el líquido amniótico que rodea a los embriones en desarrollo ha sido descubierta (...)*
 (154) a. *Se mapean por primera vez los genes de una mujer.*
 b. *Fueron mapeados por primera vez los genes de una mujer en Holanda.*
 (155) a. *Se sacrifica el gran símbolo de la clonación.*
 b. *La oveja Dolly, el primer mamífero clonado de la historia, fue sacrificada el 14 de febrero de 2003 (...)*

En la sección gramatical, se aclara que las pasivas con *ser* son más comunes en textos periodísticos (pero obvian lo más importante: ¿por qué son más comunes en dichos géneros textuales?) y que, en cambio, en los demás contextos se prefiere usar las pasivas con *se*, que se construyen por medio de *se* + verbo en 3ª persona del singular/plural (Enlaces 3, p. 84):

- (156) *Se publicó la novela en 1896.*
 (157) *Se transforman los animales para parecerse a los hombres.*

Manos a la obra



Pasiva

USO Observa la construcción de las siguientes frases.

- El secreto de la clonación fue descubierto por un científico.
- Se descubrió el secreto de la clonación.

En español la pasiva ser + participio es más frecuente en textos periodísticos. En otros contextos se prefiere usar la pasiva con "se".

FORMA

Voz pasiva	ser + participio	La novela <i>La isla del Doctor Moreau</i> fue publicada por Wells en 1896. Los animales son transformados para parecerse a los hombres.
Pasiva con "se"	se + verbo en 3ª persona singular / plural	Se publicó la novela en 1896. Se transforman los animales para parecerse a los hombres.

Figura 15: El *se* pasivo (Enlaces 3)

Los datos lingüísticos encontrados en ambas colecciones coinciden con lo analizado en Di Tullio (1997) acerca de la concordancia verbal (singular y plural) y también con lo que dice respecto a la correspondencia directa con las pasivas con *ser*, ya que ambas tienen como sujeto gramatical el objeto nocional del verbo, aunque no se aclara, según lo aportado por Mendikoetxea (1999b, p. 1637), que ambas estructuras se diferencian en la medida en que en las pasivas con *se* el agente no puede ser especificado en un sintagma preposicional con *por*: (74) **Se pasaron los trabajos a ordenador por Sandra.*

Muy oportuna, en cierta medida, la información destacada en ambas colecciones acerca de la mayor frecuencia de uso en la lengua española de las pasivas con *se* en comparación a las pasivas con *ser*. Sin embargo, en ambos casos no se aclara qué factores, principalmente los pragmático-discursivos, inciden sobre dicha elección. Mientras *El arte de leer español* se limita a aclarar que las pasivas con *se* son más frecuentes en español que las pasivas con *ser*, *Enlaces* va un paso más adelante e introduce algo de la contextualización del uso: las pasivas con *ser* son más utilizadas en textos periodísticos (pero ¿por qué?); en los demás contextos se prefiere usar la pasiva refleja (pero ¿qué demás contextos, más bien géneros, son estos?). Como se puede observar, no se tienen en cuenta las motivaciones lingüísticas y discursivas por detrás de dichas elecciones.

Vale sumarle a este dato la noción de inversa asimetría entre el PB y el español, detectada en González (1994) y corroborada en Araújo Júnior (2006). Este autor, tras un análisis contrastivo de las estructuras pasivas del español y del PB y el análisis de la producción no nativa de brasileños estudiantes de español, llegó a las siguientes conclusiones (Araújo Júnior, 2006, pp. 93-95):

- En el español hay una nítida predilección hacia el uso de la pasiva con *se* (*Se acompañan los libros de un apéndice*) o de formas que se podrían considerar alternativas y que igualmente privilegian la forma pronominal clítica (*Nos recibieron muchos y variados insectos*);
- En el PB la mayor recurrencia es de estructuras pasivas perifrásticas (*Fomos recibidos por muitos e variados insetos*), razón por la cual en la producción no nativa se encuentran construcciones como *Fuimos recibidos por muchos y variados insectos*;
- La baja productividad de las estructuras pronominales en el PB refleja el fenómeno de la pérdida de los clíticos, según González (1994), entre ellos el *se*;
- La frecuencia de las construcciones con *se* en la producción no nativa de lusohablantes brasileños tiende a aumentar de acuerdo con el grado de exposición al *input*, aunque las estructuras perifrásticas nunca pierden su hegemonía.

4.6. *Se* diacrítico

Según la clasificación de Di Tullio (1997), los casos de *se* diacrítico y *se* inherente forman parte del lexema verbal. La autora destaca que, diferentemente de los verbos inherentemente pronominales, otros tipos de verbos permiten alternancia de las formas pronominales y no pronominales. La presencia del pronombre *se* con dichos verbos acarrea distintas consecuencias semánticas. En muchos casos, altera el significado y el régimen respectivo del verbo (*acordar / acordarse*); en otros resulta en diferencias más sutiles en el ámbito aspectual de algunos verbos en cuya configuración pronominal son incoativos, es decir, denotan el comienzo de un estado (*dormir / dormirse; ir / irse*).

La autora (1997, p. 131) también alerta a la complejidad que involucra determinar, en muchos casos, si se trata de dos lexemas diferentes o de dos variantes del mismo lexema, ya que aunque comparten la misma estructura argumental, la realización sintáctica del tema es distinta, como en:

- (158) *Lamentó el error. / Se lamentó del error cometido.*
(159) *La muchacha despedía a su novio. / La muchacha se despedía de su novio.*
(160) *Compadeció a sus compañeros. / Se compadeció de sus compañeros.*

Afirma aún, acerca de casos como (158), (159) y (160), respectivamente denominados por autora (a), (b) y (c):

Estos casos también pueden ser incluidos dentro del *se* 3 dado que en todos ellos encontramos el contraste entre una forma transitiva y otra intransitiva. Sin embargo, como existen sutiles diferencias semánticas entre las dos variantes, las incluimos en este grupo. Adviértase que la primera oración de (b) permite presuponer que quien parte es el novio, en tanto que en la segunda es la muchacha. En las otras dos, en las pronominales predomina el significado de interés para el sujeto: por ello los sustantivos que se hallan en el complemento de régimen están ligados a la "esfera de lo personal". Si bien no constituyen lexemas netamente diferenciados como los que vimos en (34), los contrastes resultan menos previsibles que los que hallamos entre las formas transitivas e intransitivas de 3 y 4. (Di Tullio, 1997, p. 131)³³

³³Los casos de 3 y 4 mencionados por la autora se refieren a *se* intransitivizador y *se* impersonal. El ejemplo (34) se refiere a las oraciones:

- (34) a. Juan parece un buen muchacho. / Juan se parece a su padre.
b. Juan acordó las condiciones. / Juan se acordó de las condiciones.
c. Juan negó el hecho. / Juan se negó a responder.
d. Ocurrió un accidente. / A Juan se le ocurren unas ideas muy originales.

Frente a lo expuesto, notamos en los libros didácticos analizados una notable carencia en relación al abordaje de los casos en que el *se* diacrítico está presente. De hecho, el único momento en que se realiza un abordaje contrastivo de verbos que se utilizan en la forma pronominal y no pronominal se da en el primer volumen de *Enlaces*. El manual se vale de la unidad que aborda la temática del vestuario para destacar las estructuras lingüísticas resultantes de los pares *quedar* x *quedarse*; *poner* x *ponerse*, cuyas estructuras pronominales pueden expresar “permanecer en un lugar” (161) y “usar, llevar puesto” (167) (*Enlaces* 1, p. 104):

- (161) *Mi madre se queda en casa los jueves.*
- (162) *¿A qué hora quedamos para el cine?*
- (163) *Bueno, quedamos en que yo compro las entradas.*
- (164) *No queda tiempo para estudiar.*
- (165) *No sé dónde queda esta calle.*
- (166) *Esta ropa le queda bien a Sofía.*
- (167) *Julio se pone una ropa muy normal.*
- (168) *¿Dónde ponen las notas los profesores?*

Verbos Quedar/Quedarse, Poner/Ponerse		
USO		
Quedar	= acordar una cita.	¿A qué hora quedamos para el cine?
	= llegar a un acuerdo.	Bueno, quedamos en que yo compro las entradas.
	= sobrar.	No queda tiempo para estudiar.
	= estar ubicado algo.	No sé dónde queda esta calle.
Quedarse	= permanecer en un lugar.	• Mi madre se queda en casa los jueves.
Quedar algo bien/mal a alguien	= ser algo adecuado o favorecer a alguien o lo contrario.	Esta ropa le queda bien a Sofía.
Poner	= colocar en un lugar.	¿Dónde ponen las notas los profesores?
Ponerse	= usar, llevar puesto.	Julio se pone una ropa muy normal.

Figura 16: El *se* diacrítico (*Enlaces* 1)

Lo interesante de esa forma de abordaje es que les proporciona a los alumnos la reflexión sobre la existencia de verbos que posibilitan ambas construcciones: pronominales o no, y que eso produce cambios semánticos importantes o, también, un mismo verbo puede expresar valores distintos, como se ha ejemplificado con el

quedar(se) en el cuadro anterior. La ejercitación propuesta gira en torno a que el alumno indique en distintas frases si la opción adecuada se construye con los verbos en su configuración pronominal o no. En ese momento, el manual no se atiene al valor semicopulativo o de cambio de los verbos *quedar(se)* y *ponerse*. El abordaje de los verbos que expresan transformaciones en una situación o estado de ánimo se realiza en el tercer volumen de la colección, como vimos en la sección 4.3.2.

Debido al escaso destaque que se les da a dichas formas, señalamos acá un caso que nos llamó la atención. En *Síntesis 2* (p. 125), en el momento en que se ejercita la conjugación de verbos en el pretérito indefinido, encontramos una actividad específica para que se completen frases con los verbos *morir* y *dormir*, en las que los verbos surgen en ambas formas: pronominal y no pronominal. El manual, sin embargo, omite la información acerca de la presencia del *se* diacrítico y de sus consecuencias:

24 Completa las frases con los verbos **morir** y **dormir** en pretérito indefinido:

a. Se _____ la semana pasada.

b. Mario se _____ en la clase de inglés ayer.

c. Ayer nos _____ temprano porque estábamos hechos polvo.

d. En el accidente aéreo del año pasado _____ más de doscientas personas.

e. Anoche _____ en el sofá y mis hermanos _____ sobre la alfombra.

f. No sé si se _____ o se _____; hace quince horas que está encerrado en la habitación.

Figura 17: El *se* diacrítico (*Síntesis 2*)

Como se observa, la inserción del pronombre ocurre directamente en las frases propuestas. En este momento el material prefiere “desvincularlo” de los verbos, y así se ignoran riquísimas sutilezas semánticas y aspectuales. Cabrá al profesor aclarar o no las diferencias entre frases como las (169) a (172):

- (169) *Se murió la semana pasada.*
- (170) *En el accidente del año pasado murieron más de doscientas personas.*
- (171) *Ayer nos dormimos temprano porque estábamos hechos polvo.*
- (172) *Anoche dormí en el sofá y mis hermanos sobre la alfombra.*

Para casos como (169) y (170), se podría retomar lo aportado por Di Tullio, según la cual la forma pronominal refuerza la causa natural del evento, sin causas externas. Sobre las diferencias entre *dormir* y *dormirse* de (171) y (172), la autora (1997, p. 131) resalta que *dormir* “denota un estado que se extiende durante un determinado intervalo temporal; *dormirse* tiene un valor incoativo – denota el cambio y el consiguiente inicio del estado”.

4.7. Se inherente

Tras los análisis realizados, se nota una tendencia común en la disposición didáctica de la mayoría de los manuales en los que el abordaje de “verbos pronominales” se realiza en sus primeras unidades, cuando se trata de las formas de presentación personal, así como cuando se realiza el contraste entre el tratamiento formal e informal. Es decir, este es el primer momento en que se instiga la percepción de los aprendientes acerca de la existencia de verbos que requieren la presencia del pronombre reflexivo en todo su paradigma (*me, te, se, nos, os*). Casi que unánimemente este acercamiento se realiza por medio de la utilización del verbo *llamarse*.

Sin embargo, si nos atenemos a la definición de lo que acá denominamos verbo pronominal o inherentemente pronominal, nos encontraremos con lo aportado en Di Tullio (1997) y Gómez Torrego (2005) y veremos que estos se diferencian de los casos de 4.6. (*se* diacrítico), a medida que no aceptan doble configuración (pronominal y no pronominal), son exclusivamente pronominales. Si ya para los casos analizados en 3.6., Gómez Torrego (2005) defiende que a dichos verbos se les debe dar una entrada propia en los diccionarios, con respecto a los verbos inherentemente pronominales el autor es aún más enfático:

[...] verbos *intransitivos pronominales*, que no entran en oposición con otros no pronominales con el mismo lexema porque éstos no existen. Es decir, no hay en castellano los verbos *quejar, arrepentir, atragantar, enterar*, y sí *quejarse, arrepentirse*, etc. Es con esta forma SE como debieran entrar en los diccionarios, pues una entrada como *quejar* no responde a la realidad lingüística de la lengua española por mucho que luego se diga U.c. prnl. (“úsase como pronominal”). (Gómez Torrego, 2005, p. 25)

Con eso, queda claro que verbos como *llamarse* no se encuadran en esta categoría, sino en la analizada en la sección 4.6. No obstante, los incluimos en este apartado con el objetivo de analizar la forma como los materiales didácticos abordan los “verbos pronominales”, ya que dicha denominación está presente en diversos manuales, empleada de forma abarcadora y no restricta solamente a los casos de verbos exclusivamente pronominales.

En *Síntesis*, la primera unidad del libro 1 se organiza en torno a la presentación personal. Se presentan algunos textos en que el alumno entra en contacto con *inputs* sobre la presentación personal en primera, segunda y tercera personas. Y,

posteriormente, las estructuras gramaticales destacadas se refieren a la conjugación en presente de indicativo de los verbos pertinentes a ese contexto, como *ser*, *vivir*, *tener*, bien como el verbo *llamarse*; aunque no se destaque su carácter pronominal, se les presenta a los alumnos en una tabla la forma de conjugación y los pronombres referentes a cada persona del paradigma. En las actividades propuestas, el alumno debe transformar en texto los datos personales de distintos personajes (173), siguiendo el modelo dado, y también completar huecos con las formas adecuadas de los verbos mencionados (*Síntesis 1*, p. 15):

(173) *Se llama Laura González Urales.*

En la unidad siguiente, el verbo *llamarse* vuelve a destacarse a medida que se contrastan las formas de tratamiento formal e informal, por lo que se informa que, además de alteraciones en la conjugación verbal, “también sufren alteraciones los posesivos y los **reflexivos**” (*Síntesis 1*, p. 31):

También sufren alteraciones los posesivos y los reflexivos:

¿(Tú) Cómo **te llamas**? ¿Cuál es **tu** profesión?

¿(Usted) Cómo **se llama**? ¿Cuál es **su** profesión?

Figura 18: Los verbos pronominales (*Síntesis 1*)

La colección *Enlaces* sigue una secuencia didáctica semejante a la de *Síntesis*, pero en su abordaje gramatical utiliza la denominación “verbo pronominal” para *llamarse*. El primer libro de la colección aborda las formas de presentación personal, por lo que el verbo *llamarse* viene a colación. En el momento de explicitar los datos lingüísticos, se les presenta a los alumnos una tabla con la conjugación de los principales verbos dentro de este contexto, clasificados como irregulares (*ser*, *estar*, *tener*), regulares (*estudiar*, *leer*, *vivir*) y pronominales (*llamarse*).

FORMA Presente de indicativo							
	Verbos irregulares			Verbos regulares			Verbos pronominales
	Ser	Estar	Tener	Estudiar	Leer	Vivir	Llamarse
yo	soy	estoy	tengo	estudio	leo	vivo	me llamo
tú	eres	estás	tienes	estudias	lees	vives	te llamas
él, ella, usted	es	está	tiene	estudia	lee	vive	se llama
nosotros/as	somos	estamos	tenemos	estudiamos	leemos	vivimos	nos llamamos
vosotros/as	sois	estáis	tenéis	estudiáis	leéis	vivís	os llamáis
ellos, ellas, ustedes	son	están	tienen	estudian	leen	viven	se llaman

Figura 19: Los verbos pronominales (Enlaces 1, p. 18)

En la secuencia, se proponen actividades estructurales en las que se deben completar los espacios de las frases con los verbos indicados, debidamente conjugados. En la sección en que se retoma el contenido estudiado en la unidad, se presentan las estructuras de preguntas y respuestas pertinentes al contexto de presentación personal, entre ellas *llamarse + nombre* (Enlaces 1, p. 18):

(174) *Se llama Julia, es de Brasil.*

La segunda unidad también retoma el centro en las formas pronominales a medida que realiza el contraste entre los tratamientos formal e informal. En otro momento, aunque el tratamiento de los verbos pronominales no sea el enfoque de la tarea, se les propone a los alumnos que relacionen en el texto presentado anteriormente las formas conjugadas de algunos verbos, entre ellos *prepararse, armarse, enfrentarse, tambalearse*. Se supone que, con eso, los alumnos puedan desarrollar su percepción acerca de la posición del pronombre en relación al verbo conjugado y con el infinitivo (Enlaces 1, p. 124).

La colección *El arte de leer español*, a diferencia de los demás materiales analizados, no sigue dicha secuencia didáctica. Los verbos pronominales son mencionados explícitamente como elemento lingüístico en la segunda unidad del libro 3. A fin de destacarles sus rasgos pronominales, se retiran del texto anteriormente utilizado frases como (175) y (176) y, tras su observación, se les propone a los alumnos que rellenen huecos de algunas oraciones con los verbos *conectarse, lavarse, peinarse, broncearse* (EAL 3, p. 68):

(175) *Hijo de inmigrantes (...) se casa, por segunda vez (...)*

(176) *Música hindú (...) se vuelve un éxito (...)*

AHORA TÚ...

1. Rellena los huecos con los verbos pronominales de abajo: conectarse, lavarse, peinarse, broncearse.

- a) Chicas dinamarquesas _____ en las playas africanas de nombres franceses.
- b) Estudiantes ecuatorianos _____ con comunidades chinas.

Figura 20: Los verbos pronominales (EALE 3)

La única observación que se hace acerca de esos verbos es que, una vez que son pronominales, siempre exigen los pronombres personales en función de complemento (*me, te, se, nos, os, se*).

No se hace ninguna distinción entre los verbos reflexivos, los exclusivamente pronominales y los que aceptan la inserción del *se* diacrítico, bien como tampoco se distingue el verbo de cambio *volverse* que, aunque no deje de ser pronominal en su configuración sintáctica, merecería especial atención por su carácter semicopulativo, como vimos en 3.3.2.

De hecho, observamos que, independientemente de la denominación que se les dé, los casos de *se* inherente no están presentes en el abordaje de los libros de nuestro corpus. En realidad, aun cuando expandimos nuestro análisis a las estructuras denominadas pronominales en su sentido amplio, notamos que su abordaje se realiza de forma muy simplificada.

4.8. *Se* estilístico

No se constató ninguna ocurrencia de abordaje de *se* estilístico en nuestro corpus.

A diferencia de los demás usos del pronombre *se*, este es un elemento facultativo y su presencia no altera la estructura del predicado seleccionado por el verbo. Según Di Tullio (1997), su utilización está restringida a verbos transitivos con objeto directo determinado, cuyo predicado indica una acción cuantitativamente delimitada: (101) *Juan se fumó veinte cigarrillos durante el examen*. La autora también destaca una variación en el dialecto rioplatense, en el que su uso resulta en estructuras como (103) *María se comió todo*, en que la presencia del *se* estilístico indica que la actividad se realizó en un grado extremo (comió muchísimo).

Como se nota, a pesar de ser facultativa, su presencia implica cambios significativos en el ámbito semántico y aspectual del enunciado, además de ser formas muy empleadas, sobre todo en la oralidad coloquial.

5. CONSIDERACIONES FINALES

Cuando empezamos a delinear los parámetros de este trabajo, nos guiamos por algunas indagaciones que nos planteábamos y, de ahí, definimos qué objetivos alcanzar al final de nuestra investigación.

En un primer momento, nos propusimos identificar cuáles, de los distintos tipos de *se* clasificados por Di Tullio (1997), reciben algún tipo de abordaje en los manuales analizados. Como se puede comprobar en la tabla que presentamos a continuación, gran parte de los casos está contemplada en los manuales, con excepción de las estructuras que se construyen con *se* recíproco y estilístico. A estos casos, les sigue el *se* diacrítico, cuyo abordaje se realiza solamente en una de las colecciones analizadas, de manera bastante sintética y con énfasis en la forma.

Tabla 4: Tabla general de los tipos de *se* encontrados en el corpus

Tipo de <i>se</i>	EALE	<i>Enlaces</i>	<i>Síntesis</i>
Reflexivo	-	X	-
Recíproco	-	-	-
(Intransitivizador) Involuntariedad	X	-	X
(Intransitivizador) Verbos de cambio	-	X	X
Impersonal	X	X	X
Pasivo	X	X	-
Diacrítico	-	X	-
Inherente	-	-	-
Estilístico	-	-	-

Tras indicar las ausencias observadas en el análisis del corpus (lo que nos llevó a la interrogativa ¿cuáles?), les sumamos a nuestras consideraciones generales las demás cuestiones que nos condujeron a la reflexión de cómo se realiza el abordaje de las estructuras y si los problemas indicados como generadores de dificultades a los aprendientes brasileños son llevados en consideración en los libros analizados.

Entre los casos más incidentes, destacamos el *se* inherente. En realidad, si consideramos su concepción estricta, de verbos exclusivamente pronominales, no se detecta ningún tipo de abordaje en las colecciones analizadas. Sin embargo, llevamos en consideración el sentido más amplio de la designación “verbo pronominal”, como lo hacen dichos manuales. Desde esta noción, dicha categoría está presente en todas las colecciones de forma profusa (en comparación a los otros tipos de *se*), principalmente en sus etapas iniciales, cuando se lleva a cabo el abordaje de la presentación personal: su mayor representante es el verbo *llamarse*. Con excepción de *Síntesis*, que evita cualquier tipo de información metalingüística para su clasificación, los manuales suelen disponer verbos como *llamarse* en la categoría de los verbos pronominales. Es bajo esta clasificación que empezamos a detectar el origen de una importante discrepancia, ya que a esa misma categoría se suman verbos como *lavarse*, *peinarse*, *ponerse*. Hasta ahí, no se puede decir que haya algún equívoco, ya que todos estos verbos tienen una configuración pronominal. De hecho, lo que nos llama la atención es cuando nos detenemos en el análisis del *se* reflexivo.

Seguramente, verbos como *peinarse* están presentes en todas las colecciones, sin embargo, los detectamos en dos situaciones distintas: en la primera, su carácter reflexivo no se lleva en consideración, dándole énfasis solamente a su morfología verbal y pronominal “como son pronominales, siempre exigen los pronombres personales en función de complemento (*me, te, se, nos, os, se*)” (EALE 3, p. 67); en la segunda, se considera su carácter reflexivo, “estos verbos indican que la acción tiene lugar sobre el sujeto que la realiza” (*Enlaces* 1, p. 87), pero a esta categoría también se suman verbos como *preocuparse*, *acostarse*, *caerse*, etc. O sea, hay un uso indiscriminado en relación a la terminología “reflexivo”.

Creemos que el cerne de la cuestión no reside en aspectos metalingüísticos relativos a la clasificación reflexivo vs. pronominal. El punto más crucial está en que solamente *Enlaces* trabaja (aunque levemente) el concepto de reflexividad. Ninguno de los manuales consultados suscita la reflexión acerca de la distinción entre verbos que son exclusivamente pronominales, verbos cuyo pronombre elucida una acción reflexiva y verbos que aceptan la presencia del pronombre y que pasan a expresar (en menor o mayor grado) distintos matices semánticos o distinto régimen. A nuestro juicio, dicha reflexión sería muy enriquecedora, principalmente en materiales cuyo énfasis está en la comprensión lectora, ya que ampliaría la capacidad de los aprendientes de desarrollar estrategias para detectar posibles sutilezas existentes en un contexto textual, los efectos

de sentido que se producen al elegir una forma u otra, la adecuación de cada una al género discursivo etc.

El *se* impersonal, a su vez, recibe atención explícita en todas las colecciones. Sin embargo, en *Síntesis* y en *El arte de leer español* se opta por un abordaje en el que se destacan frases sacadas de textos preliminares, denominándolas impersonales, sin que se profundice en sus cuestiones formales y de uso. Vale aclarar que *Síntesis* aborda las impersonales juntamente con las frases que expresan involuntariedad. La única información acerca de dichas estructuras está presente en el manual del profesor, en el que se enfatiza la condición pasiva del sujeto en el contexto del enunciado analizado. *Enlaces* es la única colección que le da destaque a la forma *Se + verbo intransitivo en la tercera persona del singular* y a su uso, al aclarar que las impersonales con *se* son utilizadas cuando no se conoce o no hay interés en mencionar al responsable por el acontecimiento. No obstante, al hacerlo se opta por añadirle un dato metalingüístico sin las debidas aclaraciones sobre su concepción, y aún más importante, sobre la distinción de lo que se considera intransitivo en PB y en español.

Por otro lado, no existe un consenso en relación a los aspectos de concordancia de esa construcción. Aunque no esté explicitado, *Síntesis* solamente utiliza ejemplos de *se* impersonal cuyo verbo está en la tercera persona del singular. *El arte de leer español*, por el contrario, lo ejemplifica con ambas posibilidades: singular y plural.

Por último, se observa que no siempre se aclara qué tipos de contextos o géneros textuales se beneficiarían con esta estructura. Si bien reconocemos que este tipo de información puede ser agregada por el profesor o, incluso, inferida por el alumno, vale recordar una vez más que el objetivo de esta investigación es considerar los aportes de las diversas investigaciones ya hechas sobre estos temas aprovechados o no por los materiales didácticos.

Las construcciones pasivas con *se*, aunque no estén presentes en las tres colecciones, también reciben considerable énfasis en *El arte de leer español* y *Enlaces*. La primera destaca el contexto de uso, al explicar que con esa construcción se oculta la figura del sujeto y se destaca el acontecimiento; en cuanto a la forma, utiliza la exposición de ejemplos, sin mencionar explícitamente cómo se forma la estructura, al contrario de lo que se hace en *Enlaces*. En cuanto a los problemas generadores de dificultades a aprendientes brasileños, destacamos que en ambas colecciones se destaca

la preferencia de la lengua española al uso de las pasivas con *se*, frente a las pasivas perifrásticas (que son las más usadas en PB). Pero nada se aclara acerca de cómo se llega a esta información y de los contextos en que cada una se usa preferentemente y de los efectos que se producen como consecuencia de dicha elección. Incluso, en *El arte de leer español* se afirma que las pasivas con *se* son más comunes sobre todo en el lenguaje coloquial, información que no se comprueba en ninguno de los estudios consultados en este trabajo. De hecho, como se ha destacado en Araújo Júnior (2006), dicha preferencia está directamente asociada a factores contextuales o pragmático-discursivos, como la intencionalidad del hablante sobre qué focalizar u ocultar en el enunciado. Por lo tanto, relacionarlo a lo coloquial puede inducir al aprendiente al equívoco de inferir que su uso depende de la formalidad o informalidad del contexto.

El *se* involuntario aparece en *Síntesis* y en *El arte de leer español* en sus apartados finales, siempre acompañados del *se* impersonal. Sin embargo, ambas colecciones no aportan cualquier información acerca de la forma y uso, aunque *El arte de leer español* destaque que ambas construcciones “caracterizan” la lengua española. En *Síntesis*, como ya se ha mencionado, el único dato acerca de esta construcción está presente, de forma bastante sencilla, en el manual del profesor. Como se ve, se hacen afirmaciones genéricas, que no llegan a contribuir claramente a que el aprendiente pueda entender la relevancia y el sentido que se produce a partir de la presencia de una u otra forma en los distintos géneros discursivos, con sus respectivas funciones comunicativas.

Los verbos que expresan cambio también están presentes en solamente dos colecciones. En *Enlaces* reciben una atención discreta y con enfoque más dirigido a la forma. En *Síntesis* se les dedica todo un capítulo bastante contextualizado y con varias ilustraciones que auxilian en el aprendizaje. No obstante, al abordar el cambio denotado por el verbo *hacerse*, lo ejemplifica por medio de (135) *Ya que te haces la mosquita muerta (...)*, cuyo significado (*fingir ser*), de hecho, no aporta el valor incoativo de cambio de estado.

Uno de los puntos generadores de dificultad a los aprendientes brasileños está en la sobregeneralización del uso de *quedarse* en todas las estructuras que expresan cambio en español, debido a una directa asociación que se hace entre este verbo y el verbo *ficar* del PB. A ese respecto, solamente en *Enlaces*, al realizar un abordaje contrastivo, se ve

la posibilidad de que el alumno infiera la información de que el español posee distintos verbos que expresan los variados tipos de cambio.

Hay que reconocer que se trata de un tema denso y complejo. Por lo tanto, abordar todas las sutilezas que guarda cada estructura que expresa cambio en español sería bastante complicado, principalmente en el contexto de la enseñanza media (secundaria) pública. No obstante, nos parece necesario que profesores y alumnos tengan en mente que el contexto de la enunciación tiene gran peso en dichas construcciones.

Al margen del abordaje de las variadas construcciones descritas en esta investigación, observamos que la polivalencia del pronombre *se* está resaltada solamente en *El arte de leer español*, cuando se menciona la existencia de diversas formas de uso del pronombre *se*, pese a que no se le añaden datos sobre sus formas y usos. Además, al destacar los distintos valores del *se*, el manual utiliza ejemplos que mezclan construcciones reflexivas y recíprocas con una construcción con *se* sustituto de *le*, que pertenece a un distinto paradigma, sin ningún tipo de aclaración. Para el análisis de cada una de las construcciones con *se*, el manual sugiere que los alumnos busquen la ayuda del profesor o de “una buena gramática”. *Síntesis*, a su vez, lo hace indirectamente, ya que reúne algunos tipos de *se* en su último apartado (pasivo, impersonal e involuntario), pero tampoco se profundiza en sus rasgos formales y semánticos.

De modo general, en las cuestiones propiamente lingüísticas, se observa una propensión a la valoración de la forma y a la omisión de la reflexión acerca de los contextos de uso y sus factores semántico-pragmático-discursivos, imprescindibles para la producción de efectos de sentido.

Por último, retomando los propósitos de nuestra investigación, nos propusimos identificar qué influencias teóricas reciben (si es que las reciben) los manuales didácticos en el tratamiento que dan a los temas analizados.

De hecho, debido a una frecuente superficialidad con que se tratan los temas analizados, ya sea en sus aspectos lingüísticos o pragmático-discursivos, nos resultó algo complejo detectar sus influencias teóricas. Aun así, con las pistas observadas a lo largo de nuestro análisis, se pudo llegar a algunas consideraciones.

En general, los libros didácticos de nuestro corpus no contemplan todos los casos planteados en las gramáticas y estudios lingüísticos descritos en nuestro marco teórico. Se opta por la exploración de ejemplos y contextos que no suscitan mayor grado de complejidad, y no aquellos que generan discrepancia en la literatura especializada.

En concreto, solamente los casos en que se abordan las impersonales con *se* nos aclaran cuáles materiales siguen una línea más tradicional que defiende su concordancia exclusivamente en el singular (*Síntesis* y *Enlaces*) y cuáles siguen parámetros más maleables, que aceptan ambas concordancias, en la tercera persona del singular y del plural (*El arte de leer español*).

Además de esa sencillez con que se abordan los aportes lingüísticos de dichas estructuras en los manuales analizados, nos llama la atención que, salvo raras veces, no se establece una marcada asociación entre la forma y los aspectos semánticos, enunciativos y pragmático-discursivos que intervienen en todas las construcciones acá examinadas, quizás sea este el aspecto más grave, sobre todo si consideramos lo que está dicho en la convocatoria del PNLD 2012 – Ensino Médio, en cuyos presupuestos se considera el carácter constantemente cambiante del texto, ya que este se moldea según el contexto y, consecuentemente, el género textual al que pertenece. El documento también destaca, entre otros factores, que unos de los aspectos inherentes a los lenguajes está en el hecho de constituir una actividad *eminente textual e discursiva, que somente se efetiva pela mediação da textualidade, nas suas diferentes expressões sonoras, visuais, gestuais, materializadas numa gama cada vez maior de códigos, tecnologias e representações simbólicas*³⁴ (Brasil, 2009, p. 23).

Frente a todo lo expuesto, nuestras observaciones nos condujeron a reflexionar acerca del papel de la gramática en la enseñanza de lenguas y de los docentes en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

5.1. La gramática en la enseñanza de ELE

Ya en González (1994, p. 123), cuando se realiza el análisis del apareamiento de las formas pronominales átonas en libros didácticos, se observa que, a pesar de la alta frecuencia de *input* de estructuras con pronombres clíticos, el tratamiento formal que se

³⁴ Traducción libre: eminentemente textual y discursiva, que solamente se efectiva por medio de la mediación de la textualidad, en sus distintas expresiones sonoras, visuales, gestuales, materializadas en una gama cada vez más grande de códigos, tecnologías y representaciones simbólicas.

les dispensa es, en general, bastante simplificado y meramente formal. De manera semejante, al analizar el tratamiento de la impersonalidad en un material didáctico de gran utilización en São Paulo, Bruno (2004, p. 22) constata que no se realiza un abordaje de la totalidad de formas que abarcan dicho fenómeno, y cuando se lo hace es de forma superficial.

Pese a la distinta naturaleza de ambas investigaciones y el intervalo de tiempo que las separa de la nuestra, vemos que las conclusiones a que llegamos comparten, en muchos casos, las mismas observaciones. Indiscutiblemente, aún en la actualidad, la gramática en la enseñanza de lenguas es un tema bastante controvertido.

Frente a la evolución del concepto de lengua y lenguaje y los consecuentes avances de las investigaciones acerca de la adquisición de lenguas, la gramática ha ocupado distintos lugares en el proceso de enseñanza, que va desde un exacerbado protagonismo en los métodos tradicionales hasta una cuestionable negligencia en los enfoques comunicativos. Claramente, ninguna de esas posturas polarizadoras es la más acertada.

El concepto clásico de gramática y su aplicación tradicional, estructuralista, con un fin en sí mismo, en la enseñanza de lenguas atraviesa los siglos y todavía en los días de hoy se notan sus resquicios en una creencia bastante extendida que asocia directamente la gramática a aspectos formales y herméticos, fuertemente contrarios a los objetivos de comunicación.

En boga en las últimas décadas (aunque hoy día sea ya algo cuestionado), el enfoque comunicativo surge, en líneas generales, en oposición a los métodos estructurales, cuyo énfasis está en lo lingüístico. En contrapartida, dicho enfoque prioriza los contextos de comunicación de la lengua y utiliza la gramática destacándole su funcionalidad y utilidad para cada situación. En otras palabras, con el enfoque comunicativo la conceptualización gramatical le da lugar a la forma y uso en contexto de comunicación (Martín Sánchez, 2010, p. 69).

Ese camino de oposición, con mucha frecuencia mal comprendido y aplicado, ha llevado en gran medida a una marginalización de la gramática en la enseñanza de lenguas extranjeras. Sin embargo, conviene subrayar que la gramática, de hecho, es inherente a la lengua y lo que causa contradicción es la forma de conceptualizarla y abordarla. Esta polémica nace del carácter polisémico del término “gramática” que, como se ha mencionado anteriormente, está directamente asociado a su concepto

tradicional y estructural, por lo que nos parece conveniente retomar lo destacado por Bosque y Demonte (1999, p. XIX, citado en Martín Sánchez, 2010, p. 61):

La gramática es la disciplina que estudia sistemáticamente las clases de palabras, las combinaciones posibles entre ellas y las relaciones entre esas expresiones y los significados que puedan atribuírseles. Esas propiedades, combinaciones y relaciones pueden formularse de maneras diversas y puede haber, por lo tanto, muchas gramáticas de la Gramática de una lengua.

También es notorio que ese rechazo a la gramática va en contra de los preceptos de los enfoques comunicativos. Para ilustrarlo, basta que retomemos el concepto de competencia comunicativa, propuesto por Canale y Swain (1980, citado en Martín Sánchez, 2010, p. 63). Según su modelo, la competencia comunicativa es una macrocompetencia del hablante, compuesta por distintos subcomponentes, entre ellos la competencia gramatical, referente a los conocimientos del código lingüístico, del léxico, pronunciación, ortografía, de las reglas de morfología y la sintaxis.

A pesar de los progresos que han experimentado las metodologías de enseñanza de lenguas – al pasar de la corrección gramatical a la eficacia comunicativa y desde la atención en las formas al uso de las mismas –, este es un tema que todavía merece especial atención y reflexión.

Lo que notamos en los manuales analizados en este trabajo (y creemos que no se trata de una conclusión exclusivamente nuestra) es que, incluso en los materiales didácticos de cuño comunicativo, cuando se parte al abordaje de la gramática, se lo hace desde los parámetros más tradicionales, con ejercicios (en menor o mayor medida) estructurales, con foco mayor en la forma que en el sentido y en la adecuación de dichos usos al contexto. Asimismo, y de forma más nítida, constatamos una cierta “incomodidad” hacia el abordaje de los elementos lingüísticos y formales de las construcciones con *se* que analizamos. En otras palabras, cuando no se los suprime del todo, se los aborda superficialmente, con afirmaciones genéricas y a veces poco útiles, de modo que no se caiga en territorios más complejos que puedan causar contradicciones.

En la guía de los libros didácticos de lenguas extranjeras aprobados en el PNLEM 2012, se nos aclara que, de las 12 colecciones que se postularon al proceso selectivo, solamente tres aprobaron (las analizadas en este trabajo). Uno de los conjuntos de parámetros para su evaluación gira en torno a lo que se refiere a los elementos lingüísticos, bajo los siguientes cuestionamientos (Brasil, 2011, p. 14):

- ¿Propone la sistematización de conocimientos lingüísticos, a partir de prácticas discursivas variadas?
- ¿Aborda variaciones lingüísticas de la lengua extranjera?
- ¿Se exenta de informaciones metalingüísticas equivocadas o simplificaciones que puedan conducir al error?
- ¿Se exenta de errores e inadecuaciones en el uso de la lengua extranjera?

Como se puede notar, dichos criterios convergen con lo propuesto en los documentos oficiales que guían los parámetros curriculares de la enseñanza de lenguas en la enseñanza media (secundaria). Además de señalar una enseñanza media enfatizada en el perfeccionamiento del educando como ser humano, su formación ética y el desarrollo de su autonomía intelectual, las OCEM refuerzan el concepto del aprendizaje de lenguas como una oportunidad para la reflexión de la ciudadanía. Lo que se sostiene es una concepción heterogénea del lenguaje y de la cultura, y que, por lo tanto, rechaza la idea de una enseñanza de lenguas dirigida solamente a lo lingüístico, porque este tipo de conducta no educa y tampoco forma ciudadanos críticos (Brasil, 2006, p. 91). Por lo tanto, aunque no se deba abandonar el valor de la sistematicidad del lenguaje, tampoco se puede concebir un abordaje codificador y normalizador, intolerante a variaciones y contextualizaciones, en que la gramática preceda al uso práctico del lenguaje.

En realidad, lo que se debe valorar es la formación de un aprendiente que reconozca la heterogeneidad inherente a todo tipo de lenguaje y que también tenga la sensibilidad lingüística y sentido crítico para echar mano de sus conocimientos previos de su lengua materna para la comprensión de la lengua extranjera y para tomar la palabra en ella, situarse en su discursividad del modo más adecuado posible.

La parte específica del documento que se dedica exclusivamente a la enseñanza de la lengua española resalta que la gramática de cuño normativo, prescriptivo y proscriptivo, basada en la norma culta, no debe tener exclusividad en el aula y tampoco debe ser el eje programático de sus contenidos. El conocimiento lingüístico debe reconocer y privilegiar el papel que la gramática desempeña en las relaciones interpersonales y discursivas. Por ende, en lo que concierne a la utilización del metalenguaje, su uso no debe tener un fin en sí mismo, sino que debe funcionar como material conductor de la comprensión (...) *uma maneira de mostrar que as formas não*

*são fruto de decisões arbitrárias, mas formas de dizer que se constroem na história e pela história, e que produzem sentido.*³⁵ (Brasil, 2006, p. 145).

Queda nítido que se trata de un concepto de enseñanza de lenguas que busca conducir al aprendiente a la reflexión, y no a la acción de por sí, automatizadora. En el corpus analizado, a pesar de que hayan pasado por el tamiz evaluativo del PNLEM, notamos que el abordaje de los elementos lingüísticos, de una manera general, se da de forma extremadamente simplificada y superficial, con una nítida valoración de la forma en lugar de la reflexión sobre el uso, principalmente en las ejercitaciones propuestas. El metalenguaje, cuando no está obviado, presenta algunas importantes discrepancias, como la sobregeneralización de lo que se considera reflexivo y la introducción descontextualizada (y sin aclaraciones fundamentales acerca de sus distintas concepciones en PB y español) del término intransitivo.

Hemos de reconocer que el aprendiz posee conocimientos previos de mundo y provenientes de su aprendizaje de otras lenguas (ya sea la materna y/u otras lenguas extranjeras), que le posibilitan recorrer un camino de inferencia a determinados significados. Sin embargo, en los casos de estructuras como las destacadas en el capítulo 2, que comprobadamente ofrecen mayor grado de dificultad a los aprendientes brasileños, la mediación realizada entre el profesor y el material didáctico se hace imprescindible. Sobre todo las aportaciones gramaticales, que pueden llevar al alumno a la creación de estrategias de aprendizaje, por medio del pensamiento analítico y contrastivo.

5.2. El profesor en la enseñanza de ELE

En diversos momentos de nuestro análisis, en razón de ese abordaje superficial de los aportes lingüísticos, señalamos la necesaria “interferencia” del profesor, para la contextualización y la construcción de sentidos y para el enfoque de los puntos generadores de dificultad para los aprendientes brasileños. En muchos casos, las aportaciones se resumen a la demostración de ejemplos, acompañados o no de su clasificación, sin aclaraciones formales y de uso. De hecho, los aspectos pragmáticos-discursivos son los más carentes de atención. En *El arte de leer español 3*, incluso se

³⁵ Traducción libre: Una manera de mostrar que las formas no son fruto de decisiones arbitrarias, sino que modos de decir que se construyen en la historia y por la historia, y que producen sentido.

indica que el alumno debe buscar al profesor o una “buena gramática” para las debidas aclaraciones sobre los variados usos del *se*. Por lo que nos cuestionamos: ¿con base en qué el profesor se va a guiar?, ¿cómo va a llegar a la concepción de una “buena gramática” y estar seguro de que dicha obra contemplará los aspectos importantes que están más allá de la forma o de la mera e insuficiente oposición entre correcto e incorrecto? Con todo eso, se supone que el profesor esté apto a identificar dichas discrepancias o pobreza referencial del libro didáctico y a realizar las intervenciones necesarias. Sin embargo, si volvemos a lo ya abordado en la sección 1.2., retomamos la fuerte dependencia establecida en torno al libro didáctico, que muchas veces funciona como parámetro curricular de los contenidos del curso y única fuente de consulta de profesores y alumnos. De esa forma, conjeturamos que para realizar dichas intervenciones el profesor tendrá que “forzar” una ruptura en esa tradición de la soberanía del libro didáctico y asumir el papel que le es de derecho: un mediador, protagonista conjuntamente con el alumno, en todo el proceso de enseñanza/aprendizaje. No obstante, una vez más se nos hace necesario desviar el centro del análisis del material didáctico y mirar hacia otro factor fundamental, que es el perfil del profesor del actual contexto de enseñanza de ELE en Brasil.

Como también se resalta en las OCEM, no siempre se pueden detectar los presupuestos teóricos indicados por el material didáctico, incluso en materiales confeccionados por el propio profesor, ya que este se basa en conocimientos implícitos y explícitos sobre determinadas teorías, muchas veces adquiridos inconscientemente por medio de su experiencia docente. Según González (2014, p. 20), el profesor debe tener un *excedente de saber*, apoyado incluso en su formación teórica, que le posibilitará el incremento de su autonomía en la práctica docente, y que le dará condiciones, con su sentido crítico, de realizar intervenciones, cambios y, si fuera necesario, “abandonar la teoría”.

Con respecto a lo gramatical, cuyo abordaje a menudo se rechaza o se relativiza en la enseñanza de lenguas – y cuando se lo hace, muchas veces es de manera reductora y equivocada, en razón de una indebida interpretación de los enfoques de enseñanza –, la autora retoma ideas de Franchi (2006 citado en González, 2014), según el cual el profesor debe tener un buen aparato descriptivo de la lengua, para que tenga condiciones de analizar, comparar y contrastar las expresiones en distintas modalidades. De ese modo, el docente tendrá condiciones de reconocer que el sentido se construye a

partir de la materialidad textual, configurada de modos diversos según sus géneros textuales, que a su vez se rigen de acuerdo con el contexto de comunicación.

La falta de ese aparato descriptivo hace también, a mi modo de ver, que se reduzca la gramática a lo que esta puede tener de peor y que se recurra, al abordarla, a simplificaciones, a reglas sin sentido, arbitrarias, a explicaciones ya superadas por el gran volumen de investigaciones más sólidas, reglas y simplificaciones que a su vez se aplican en actividades sin sentido, que no hacen más que (re)alimentar el rechazo por la gramática. Un rechazo en muchos casos lamentablemente reiterado incluso por algunos formadores de profesores. (González, 2014, p. 34).

No obstante, como sucintamente comentamos en la sección 1.1., el proceso de implantación del español en Brasil es controvertido en muchos aspectos, inclusive en lo que concierne a la formación docente. Para ejemplificarlo, aunque de forma bastante sencilla, recurrimos a lo aportado por Fanjul (2004), que además de la negación de la gramática, a favor de la instrumentalización de la lengua, destaca otros reflejos de los *ecos comunicativistas* en las prácticas pedagógicas de ELE en Brasil, que generalmente están asociados a “los resultados menos eficaces en cuanto a la adquisición de las habilidades en español”. Coligada a dichas resonancias está la idea de urgencia que acompaña la difusión del español en Brasil, muchas veces guiada por cuestiones mercadológicas y por intereses ajenos a los propiamente nacionales. Según el autor, se hace necesario un cambio de actitud: un poco menos hacer y más reflexión.

En “Circuitos comunicativos: la negación de la lengua”, Fanjul (2004) se propone analizar la forma como la preeminencia de los enfoques comunicativos en los últimos tiempos tienen influencia en la práctica pedagógica de ELE en Brasil, aun cuando se lo hace de forma automatizada, sin que al menos se tenga una clara definición de su forma de abordaje. Para ello, analizó un examen de ingreso a un curso de especialización en español de una institución enseñanza superior de São Paulo. Todos los candidatos tenían formación docente en ELE y, en muchos casos, ya actuaban como tal. La evaluación se detenía a identificar el nivel de dominio de los candidatos en la lengua española. Por eso, se les propusieron dos actividades, además de la entrevista oral: la primera, la creación de un diálogo según el contexto propuesto (actividad dirigida a los actos de habla, ejercitación muy característica a los patrones del enfoque comunicativo); y la segunda, una redacción en que el postulante debería disertar acerca del proceso de adquisición de otras lenguas. Así, aparte de su fluidez y nivel de habilidad, se pudo analizar qué conceptos de enseñanza el candidato expresaba por medio de su discurso.

Lo que se notó de modo general fue un alto grado de desaprobación. De los 63 postulantes, 30 alcanzaron o superaron la nota mínima exigida (nota 7). Una vez que su énfasis de análisis era el nivel de habilidad en la lengua, se excluyeron del análisis a los candidatos hablantes nativos de la lengua española. Así, su corpus pasó a tener 51 pruebas, clasificadas de la siguiente forma: 21 suficientes (notas de 7 a 10), 9 regulares (notas 5 y 6), 21 insuficientes (notas de 0 a 4). Este primer resultando ya suena alarmante, debido al alto porcentaje de desaprobación, dado que, como ya se aclaró, la mayoría de estos candidatos enseñaban español en el momento. Al analizar algunas variantes existentes en dichos discursos se constató el fenómeno de negación de la lengua, por medio de un reduccionismo que revela un:

Desconocimiento de la especificidad de la lengua y de su papel en la vida humana, al participar de la organización del mundo en la cognición, de la producción imaginaria, de las identificaciones sociales, de la esfera afectiva, y también, de lo no comunicable (Fanjul, 2004, sección 3., párr. 1).

Todo lo que ya habíamos señalado en el capítulo 2 (Giglio, 2006; Souza Júnior, 2010; Vieira, 2012; Iglesias, 2009; Sokolowicz, 2014) nos indicaba – en menor o mayor grado, directa o indirectamente – los reflejos de dicho reduccionismo de la lengua, a su carácter vehicular, instrumental, en los materiales didácticos. Por otro lado, con lo aportado por Fanjul (2004) se comprueba que dichas resonancias también están presentes en el “imaginario” del profesorado, o por lo menos del que compone su corpus de análisis.

Fanjul (2004) también constata una gran discrepancia en cuanto a la concepción de gramática y de su actuación en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Entre los casos clasificados como insuficientes, las referencias hacia la gramática están asociadas a “los verbos”, “la forma correcta de hablar”; ya en los casos suficientes, el término aparece reformulado como “estructuras”, “funciones”, “funcionamiento”.

Se evidencia, en esos últimos, la percepción de la lengua como un lugar específico de conocimiento, mientras que en los primeros se recrea una imagen, lamentablemente muy difundida en el medio escolar, en que sólo existen los hablantes por un lado, y la “norma”, por otro, borrándose del mundo del lenguaje la lengua con su relativa autonomía. Así, en varias de las producciones, la “gramática” se opone a las situaciones “reales” [...] (Fanjul, 2004, sección 4.4., párr. 2)

Otro fenómeno que se observa es una gran ruptura con la lengua materna en dicho proceso. En los pocos casos en que se la menciona, principalmente entre los casos

insuficientes, se lo hace para rechazar su uso en el aula. De forma general, también principalmente entre los casos insuficientes, la valoración de actividades que conduzcan al esfuerzo cognitivo le da lugar a prácticas que priorizan el esfuerzo de desempeño de los alumnos.

En otras palabras, y de forma sintetizadora, el autor también observó que, a pesar de recibir una fuerte influencia de los presupuestos de los enfoques comunicativos (incluso algunos conceptos negativos, como la reducción de la lengua a su función comunicativa, y algunos ecos de la urgencia mercadológica) en sus discursos y actitudes, gran parte de los candidatos no fue bien en la evaluación en la que se les pedía una producción escrita basada en unos de los principales aportes de los enfoques comunicativos: los actos de habla. De los casos desaprobados (29 de los 51 analizados), se constataron diversas inadecuaciones en el uso de marcas formales de la enunciación, como las de espacio y tiempo, y principalmente de las marcas referenciales de persona, por lo que Fanjul (2004) lo asocia a lo aportado por González (1994), referente a la inversa asimetría entre el PB y el español en relación al uso de los pronombres personales.

5.3. A modo de conclusión

Frente a todo lo analizado, concluimos que, sí, de hecho las construcciones compuestas por el pronombre *se*, en sus múltiples funciones y valores, indican puntos generadores de dificultad a los aprendientes brasileños. También se constató, a partir del análisis del corpus, que dichas estructuras requieren una mayor atención, principalmente en el momento de destacarles sus condicionantes discursivo-pragmáticos. En cuanto a los aportes gramaticales (ya sean metalingüísticos o no), la superficialidad y, en algunos casos, la inadecuación con que se lo hace puede perjudicar el proceso de adquisición/aprendizaje, o, en otras palabras, puede dejar de conducir al alumno a la plena comprensión y aprendizaje de dichas construcciones y a su adecuada incorporación en los momentos en que necesita o desea tomar la palabra.

Si bien nuestra investigación está dirigida al análisis de materiales didácticos, se nos hizo necesario, en diversos momentos, dirigirnos a otros elementos del proceso de enseñanza/aprendizaje, como algunos aspectos de la producción nativa y no nativa, el contexto brasileño de enseñanza de ELE y, consecuentemente, de la formación docente de ELE en Brasil.

Ese rechazo o inhibición acerca del abordaje de la gramática en las clases de lenguas extranjeras es, en realidad, el reflejo de una concepción de lengua divergente de lo propuesto en los documentos oficiales que establecen los parámetros de enseñanza de lenguas en Brasil. En vez de que se perpetúe el estigma que lo tacha de un tema complicado, el papel de la gramática en la enseñanza de lenguas debe ser pensado y repensado, ya que siempre estará presente en este proceso, independientemente de la forma como la conceptualicemos. La cuestión ya no gira en torno a “si” debemos abordarla, sino a ¿cómo lo hacemos?

Por lo tanto, es necesario, como bien lo ha planteado Fanjul (2004), más reflexión y menos acción (esa acción motivada por una urgencia de resultados, mercadológica). Y eso no solamente en la confección de materiales didácticos, sino en todo el conjunto que compone el proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas.

Finalmente, aunque no haya sido nuestro objetivo proponer soluciones concretas, esperamos que esta investigación contribuya a la identificación y comprensión de dichos puntos generadores de dificultades y que, de alguna forma, abra caminos de reflexión también acerca de las variantes teórico-metodológicas, implícitas y explícitas, además de los conceptos de lengua y gramática que guían nuestra práctica docente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Araújo Júnior, B. J. (2006) *As passivas na produção escrita de brasileiros aprendizes de espanhol como língua estrangeira*. Tesis de Maestría. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.
<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8145/tde-07082007-155519/pt-br.php>
- _____. (2013) *Limites precisos ou fronteiras que desaparecem? As construções impessoais e passivas com o clítico SE/SE no português brasileiro e no espanhol*. Tesis de Doctorado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.
<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8145/tde-30042014-121219/pt-br.php>
- Arruda, N. C. (2012) *A realização do objeto direto anafórico em línguas românicas: um estudo sincrônico no português e no espanhol*. Tesis de Doctorado. Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista, Araraquara.
<http://base.repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/115596/000805902.pdf?sequence=1>
- Blanco, A. M. (2010) *Identidades (mono)culturais latino-americanas: discursos e representações em livros de espanhol como língua estrangeira*. Tesis de Maestría. Universidade Federal Fluminense, Niterói.
http://www.bdt.d.ndc.uff.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=4007
- Brasil (2006) *Orientações curriculares para o ensino médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Vol. 1. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.
- _____. (2009) *Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de coleções didáticas para o programa nacional do livro didático - PNLD 2012*. Brasília: Ministério de Educação, FNDE.
<http://www.fnde.gov.br/index.php/edital-pnld-2012-ensino-medio>
- _____. (2011) *Guia de livros didáticos: PNLD 2012: Língua Estrangeira Moderna*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.
- Bruno, F. T. C. (2004) *Ensino de espanhol: construção da impessoalidade em sala de aula*. São Carlos: Ed. Claraluz.
- Correa, P.A.P. (2007) *A expressão da mudança de estado na interlíngua de brasileiros aprendizes de espanhol*. Tesis de Doctorado. Faculdade de Letras. Departamento de Linguística e Filologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro.
http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.do?select_action=&co_autor=45072

- Cunha, M. G. da (2013) *Colocações formadas pelos verbos de cambio hacerse, ponerse e volverse*. Tesis de Maestría. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.
<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8145/tde-08112013-112021/pt-br.php>
- Di Tullio, A. (1997) *Manual de gramática del español*. Buenos Aires: La isla de la luna.
- Di Tullio, A; Malcuori, M. (2012) *Gramática del español para maestros y profesores del Uruguay*. Montevideo: ANEP, ProLEE.
http://www.uruguayeduca.edu.uy/repositorio/prolee/pdf/gramatica_del_espanol_para_maestros_y_profesores.pdf
- Fanjul, A. (2004) Circuitos comunicativos: la negación de la lengua [consultado en versión impresa del autor]. En: *Actas del I Simposio de Didáctica del Español para Extranjeros – Teoría y Práctica*. Rio de Janeiro: Instituto Cervantes, 2004, pp. 60-72.
- _____. (2005) *Gramática y Práctica de Español para brasileños*. São Paulo: Moderna.
- Gancedo Álvarez, M. A. (2002) *La oblicuidad, construções de dativos na interlúngua de estudantes brasileiros de espanhol*. Tesis de Maestría. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.
<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8145/tde-05032003-201839>
- _____. (2008) *Conseqüências sintáticas e semânticas das relações de possessão em espanhol e na produção não nativa de brasileiros*. Tesis de Doctorado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.
<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8145/tde-30092009-155648/>
- Giglio, C. (2006) *A compreensão leitora em manuais didáticos de espanhol como língua estrangeira de 1945 a 1990*. Tesis de Maestría. Universidade Federal Fluminense, Niterói.
http://educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/LinguaEspanhola/Dissertacoes/DissGiglio.pdf
- Gómez Torrego, L. (2007) *Gramática didáctica del español*. Madrid: Ediciones SM.
- _____. (2005) *Valores gramaticales de “SE”*. 5ª ed. Madrid: Arco/Libros.
- González, N. (1994) *Cadê o pronome? – O gato comeu. Os pronomes pessoais na aquisição/aprendizagem do espanhol por brasileiros adultos*. Tesis de Doctorado inédita. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.
- _____. (1998) Pero ¿qué gramática es ésta? Los sujetos pronominales y los clíticos en la interlengua de brasileños adultos aprendices de E/LE. En: *RILCE. Revista de Filología Hispánica*, 14.2, pp. 243-263. Pamplona: Universidad de Navarra.

- _____. (2008) Portugués brasileño y español: lenguas inversamente asimétricas. En: Celada, M. T. & González, N. (coord. dossier). *Gestos que trazan distinciones entre la lengua española y el portugués brasileño*. SIGNOS ELE, N° 2, 2008. <http://www.salvador.edu.ar/sitio/signosele/aanterior.asp>
- _____. (2014) Contribuciones teóricas para la enseñanza de ELE. La reflexión teórica en la formación del profesor, en su práctica y en la producción de materiales. En: CORDEIRO, A. L. et al. (orgs.) *Hispanismo no Brasil: reflexões e sentidos em construção*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014, pp. 17-41.
- Iglesis, M. (2009) *A literatura: um espaço potencialmente aberto ao equívoco e à alteridade nas aulas de ELE para brasileiros*. Tesis de Maestría. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo. <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8145/tde-28052010-105317/pt-br.php>
- Koch, I. G. V. (2010) *A coesão textual*. 22ª ed. São Paulo: Contexto.
- Lieberman, D. (2006) Efectos de sentido de *quedar(se)* en la interlengua de aprendices brasileños de español [*consultado en versión impresa de la autora*]. En: *Primeras Jornadas Internacionales de Adquisición y Enseñanza del Español como Primera y Segunda Lengua*. Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario.
- _____. (2007) *Temas de gramática del español como lengua extranjera: una aproximación pedagógica* – 1ª ed. Buenos Aires: Eudeba.
- Martín Sánchez, M. A. (2010) Apuntes a la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras: la enseñanza de la gramática. En: *Tejuelo. Didáctica de la lengua y la literatura*. Educación. Trujillo (Cáceres) Miajadas (Cáceres). Año III, n. 8, p. 59-75. <http://iesgtballester.juntaextremadura.net/web/profesores/tejuelo/vinculos/articulos/r08/05.pdf>
- Matte Bon, F. (1995a) *Gramática comunicativa del español*. De la lengua a la idea, t. I. Barcelona: Difusión.
- _____. (1995b) *Gramática comunicativa del español*. De la idea a la lengua, t. II. Barcelona: Difusión.
- Mendikoetxea, A. (1999a): Construcciones inacusativas y pasivas. En: Bosque, Ignacio & Demonte, Violeta (eds.): *Gramática descriptiva de la lengua española* (vol. 2) (pp. 1575-1629). Madrid: Real Academia Española & Espasa Calpe.
- _____. (1999b) Construcciones con *se*: medias, pasivas e impersonales. En: Bosque, Ignacio & Demonte, Violeta (eds.): *Gramática descriptiva de la lengua española* (vol. 2) (pp. 1631-1722). Madrid: Real Academia Española & Espasa Calpe.

- de Miguel, E. (1999) El aspecto léxico. En: Bosque, Ignacio & Demonte, Violeta (eds.): *Gramática descriptiva de la lengua española (vol. 2)* (pp. 2977-3060). Madrid: Real Academia Española & Espasa Calpe.
- Moreno, C.; Fernández, G. E. (2012) *Gramática contrastiva del español para Brasileños*. 2ª ed. Madrid: SGEL.
- Porroche Ballesteros, M. (1998) Los verbos de cambio. En: *Ser, estar y verbos de cambio*. Madrid: Arco Libros.
- Porto Dapena, J.A. (1987) *El verbo y su conjugación*. Madrid: Arco/Libros.
- Real Academia Española & Asociación de Academias de la Lengua Española (2010): *Nueva gramática de la lengua española. Manual*. 1ª ed. Buenos Aires: Espasa.
- Serrani, S. M. (1984) *Funcionamentos discursivos da indeterminação na linguagem*. Tesis de Maestría. Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp. <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000048765&opt=4>
- Simões, A. M. (2015) *O objeto pronominal acusativo de 3ª pessoa nas variedades de espanhol de Madri e Montevideu comparado ao português brasileiro: clíticos como manifestação visível e objetos nulos como manifestação não visível da concordância de objeto*. Tesis de doctorado inédita. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo.
- Sokolowicz, L. (2014) *Livros didáticos em revista (1990-2010). Sujeito, linguagem, discurso e ideologia no ensino de espanhol como língua estrangeira no Brasil*. Tesis de Maestría. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8145/tde-17042015-182950/pt-br.php>
- Souza Júnior, J. R. (2010) *A literatura no ensino de espanhol a brasileiros: o teatro como centro de uma prática multidimensional-discursiva*. Tesis de Maestría. Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp. <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000775670>
- Vieira, P. O. (2012) *¿“Espanhol sin fronteras”? Ou entre as fronteiras projetadas pelo imaginário e pelo real?* Tesis de Maestría. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8145/tde-09112012-122007/pt-br.php>
- Vilaça, M. L. C. (2009) *Estratégias de aprendizagem e materiais didáticos de língua estrangeira: elaboração, integração, ensino e percepção*. Tesis de Doctorado. Instituto de Letras. Universidade Federal Fluminense, Niterói. http://www.bdtd.ndc.uff.br/tde_arquivos/23/TDE-2010-01-06T105902Z-2334/Publico/Marcio%20Vilaca-Tese.pdf

COLECCIONES DIDÁCTICAS QUE CONSTITUYEN EL CORPUS

Martin, I. (2009) *Síntesis: curso de lengua española: volume único. Livro do Professor*. São Paulo: Ática.

_____. (2010) *Síntesis: curso de lengua española 1: ensino médio. 1ª ed.* São Paulo: Ática

_____. (2010) *Síntesis: curso de lengua española 2: ensino médio. 1ª ed.* São Paulo: Ática

_____. (2010) *Síntesis: curso de lengua española 3: ensino médio. 1ª ed.* São Paulo: Ática

Picanço, D.C.L; Villalba, T. K. B. (2010) *El arte de leer español 1: ensino médio*. Curitiba: Base Editorial.

_____. (2010) *El arte de leer español 2: ensino médio*. Curitiba: Base Editorial.

_____. (2010) *El arte de leer español 3: ensino médio*. Curitiba: Base Editorial.

Osman, S. et al. (2010) *Enlaces. Español para jóvenes brasileños 1*. Manual do Professor. 2ª ed. São Paulo: Macmillan.

_____. (2010) *Enlaces. Español para jóvenes brasileños 2*. Manual do Professor. 2ª ed. São Paulo: Macmillan.

_____. (2010) *Enlaces. Español para jóvenes brasileños 3*. Manual do Professor. 2ª ed. São Paulo: Macmillan.

ANEXOS

ANEXO 1: LEY N° 11.161, DEL 5 DE AGOSTO DE 2005.

Dispõe sobre o ensino da língua espanhola.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio.

§ 1º O processo de implantação deverá estar concluído no prazo de cinco anos, a partir da implantação desta Lei.

§ 2º É facultada a inclusão da língua espanhola nos currículos plenos do ensino fundamental de 5ª a 8ª séries.

Art. 2º A oferta da língua espanhola pelas redes públicas de ensino deverá ser feita no horário regular de aula dos alunos.

Art. 3º Os sistemas públicos de ensino implantarão Centros de Ensino de Língua Estrangeira, cuja programação incluirá, necessariamente, a oferta de língua espanhola.

Art. 4º A rede privada poderá tornar disponível esta oferta por meio de diferentes estratégias que incluam desde aulas convencionais no horário normal dos alunos até a matrícula em cursos e Centro de Estudos de Língua Moderna.

Art. 5º Os Conselhos Estaduais de Educação e do Distrito Federal emitirão as normas necessárias à execução desta Lei, de acordo com as condições e peculiaridades de cada unidade federada.

Art. 6º A União, no âmbito da política nacional de educação, estimulará e apoiará os sistemas estaduais e do Distrito Federal na execução desta Lei.

Art. 7º Esta Lei entra em vigor na data da sua publicação.

Brasília, 5 de agosto de 2005; 184º da Independência e 117º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Fernando Haddad

ANEXO 2: CONVOCATORIA PNLD 2012 – PRINCIPIOS Y CRITERIOS PARA LA EVALUACIÓN DE LAS OBRAS DIDÁCTICAS DESTINADAS A LA ENSEÑANZA MEDIA (Brasil, 2009, pp. 18-25)

PRINCÍPIOS E CRITÉRIOS PARA A AVALIAÇÃO DE OBRAS DIDÁTICAS DESTINADAS AO ENSINO MÉDIO

1. Introdução

O ensino médio, etapa intermediária entre o ensino fundamental e a educação superior, é um momento importante na educação dos jovens adolescentes. Nessa etapa, entram em jogo outras variáveis que, muitas vezes, vão além das experiências escolares vivenciadas até o final do ensino fundamental. Ao ingressar no ensino médio, esses jovens já trazem histórias de vida significativas e que irão auxiliá-los na definição dos caminhos a serem seguidos nos próximos anos. Os jovens egressos do ensino fundamental têm na escola e na educação formal, proporcionada por essa instituição, a expectativa de melhores condições de vida, o que significa empregabilidade e, por conseguinte, ascensão social. Assim, cabe à escola, em primeiro lugar, reconhecer como legítimas as aspirações dos alunos e suas famílias e promover o desenvolvimento desses jovens e, ao mesmo tempo, proporcionar-lhes condições de transitar entre os conhecimentos construídos ao longo da vida escolar e as demandas da realidade que os cercam.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei 9394/96) - aponta para uma educação de caráter geral, que leve os alunos a percorrer com desenvoltura os diversos contextos sociais e a apropriar-se da cultura sistematizada:

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Assim, é função da escola preparar o aluno para o ingresso no mercado de trabalho e, ao mesmo tempo, para a continuidade dos estudos, por meio do ingresso no ensino superior. Ao lado disso, é dever da escola capacitar os alunos para desempenharem suas funções como agentes da sociedade, cientes de suas possibilidades como sujeitos comprometidos com as transformações sociais. Isso significa um trabalho interdisciplinar e contextualizado, em que as disciplinas se transformam em áreas do conhecimento mais amplas, consideradas como um continuum, como se observa no documento intitulado Programa Ensino Médio Inovador: Documento Orientador (2009, p.4), elaborado pela Secretaria de Educação Básica do MEC:

“O ensino médio deverá se estruturar em consonância com o avanço do conhecimento científico e tecnológico, fazendo da cultura um componente da formação geral, articulada com o trabalho produtivo. Isso pressupõe a vinculação dos conceitos científicos com a prática relacionada à contextualização dos fenômenos físicos, químicos e biológicos, bem como a superação das dicotomias entre humanismo e tecnologia e entre a formação teórica geral e técnica-instrumental.”

Em consonância com a perspectiva apontada acima para o Ensino Médio, no âmbito do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), mudanças se colocam no sentido de estabelecer os eixos cognitivos comuns a todas as áreas: (1) o domínio das linguagens tanto no que diz respeito à norma culta da Língua Portuguesa quanto ao uso das linguagens matemática, artística e científica e das línguas espanhola e inglesa; (2) a compreensão de fenômenos que se traduz na construção e aplicação de conceitos de várias áreas do conhecimento; (3) o enfrentamento de situações problema, por meio da seleção, organização, interpretação de dados e informações representados de diferentes formas; (4) a construção de argumentação, relacionando informações e conhecimentos disponíveis em situações concretas e (5) a elaboração de propostas de intervenção na realidade tendo por base os conhecimentos desenvolvidos na escola, o respeito aos valores humanos, levando em consideração a diversidade sociocultural.

É nesse contexto que se insere o livro didático para o ensino médio, constituindo-se como mais uma ferramenta de apoio no desenvolvimento do processo educativo com vistas a assegurar tanto o trabalho com os eixos cognitivos comuns às áreas do conhecimento quanto a articulação entre ciência, cultura, trabalho e tecnologia nesta etapa da educação básica.

2. CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

Considerando-se as características e as demandas do ensino médio foram definidos critérios que representam um padrão consensual mínimo de qualidade para as obras didáticas. Neste sentido, a avaliação das obras didáticas inscritas no PNLD 2012 se fará por meio da articulação entre critérios eliminatórios comuns a todas as áreas e critérios eliminatórios específicos para cada área e componente curricular.

Os critérios eliminatórios – comuns e específicos – referem-se a requisitos indispensáveis de qualidade didático-pedagógica. A não-observância desses requisitos implicará a exclusão da obra do PNLD.

2.1. CRITÉRIOS ELIMINATÓRIOS COMUNS A TODAS AS ÁREAS

Os critérios eliminatórios comuns a serem observados nas obras inscritas no PNLD 2012, submetidas à avaliação, são os seguintes:

- (1) respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao ensino médio;
- (2) observância de princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano;
- (3) coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pela obra, no que diz respeito à proposta didático-pedagógica explicitada e aos objetivos visados;
- (4) correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos;

- (5) observância das características e finalidades específicas do manual do professor e adequação da obra à linha pedagógica nela apresentada;
- (6) adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da obra.

A não-observância de qualquer um desses critérios, detalhados a seguir, resultará em proposta incompatível com os objetivos estabelecidos para o ensino médio, o que justificará, *ipso facto*, sua exclusão do PNLD 2012.

Tendo em vista a preservação da unidade e a articulação didático-pedagógica da obra, será excluída toda obra que, ao ser apresentada em forma de coleção, tiver um ou mais volumes excluídos no presente processo de avaliação.

2.1.1. Respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao ensino médio

Considerando-se a legislação, as diretrizes e as normas oficiais que regulamentam o ensino médio, serão excluídas as obras didáticas que não obedecerem aos seguintes estatutos:

- (1) Constituição da República Federativa do Brasil.
- (2) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com as respectivas alterações introduzidas pelas Leis nº 10.639/2003, nº 11.274/2006, nº 11.525/2007 e nº 11.645/2008.
- (3) Estatuto da Criança e do Adolescente.
- (4) Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.
- (5) Resoluções e Pareceres do Conselho Nacional de Educação, em especial, o Parecer CEB nº 15, de 04/07/2000, o Parecer CNE/CP nº 003, de 10/03/2004 e a Resolução CNE/CP nº 01 de 17/06/2004.

2.1.2. Observância de princípios éticos e democráticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social.

Serão excluídas do PNLD 2012, as obras didáticas que:

- (1) veicularem estereótipos e preconceitos de condição social, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade ou de linguagem, assim como qualquer outra forma de discriminação ou de violação de direitos;
- (2) fizerem doutrinação religiosa e/ou política, desrespeitando o caráter laico e autônomo do ensino público;
- (3) utilizarem o material escolar como veículo de publicidade ou de difusão de marcas, produtos ou serviços comerciais.

2.1.3. Coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pela obra, no que diz respeito à proposta didático-pedagógica explicitada e aos objetivos visados.

Por mais diversificadas que sejam as concepções e as práticas de ensino envolvidas na educação escolar, propiciar ao aluno uma efetiva apropriação do conhecimento implica: a) escolher uma abordagem metodológica capaz de contribuir para a

consecução dos objetivos educacionais em jogo; b) ser coerente com essa escolha, do ponto de vista dos objetos e recursos propostos.

Em consequência, serão excluídas as obras didáticas que não atenderem aos seguintes requisitos:

- (1) explicitar, no manual do professor, os pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam sua proposta didático-pedagógica;
- (2) apresentar coerência entre essa fundamentação e o conjunto de textos, atividades, exercícios, etc. que configuram o livro do aluno; no caso de recorrer a mais de um modelo teórico-metodológico de ensino, deverá indicar claramente a articulação entre eles;
- (3) organizar-se – tanto do ponto de vista dos volumes que compõem a coleção, quanto das unidades estruturadoras de cada um desses volumes ou do volume único – de forma a garantir a progressão do processo de ensino-aprendizagem;
- (4) favorecer o desenvolvimento de capacidades básicas do pensamento autônomo e crítico, no que diz respeito aos objetos de ensino-aprendizagem propostos;
- (5) contribuir para a apreensão das relações que se estabelecem entre os objetos de ensino-aprendizagem propostos e suas funções socioculturais.

2.1.4. Correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos

Respeitando tanto as conquistas científicas das áreas de conhecimento representadas nos componentes curriculares quanto os princípios de uma adequada transposição didática, serão excluídas as obras que:

- (1) apresentarem de modo incorreto, descontextualizado ou desatualizado conceitos, informações e procedimentos;
- (2) utilizarem de modo incorreto, descontextualizado ou desatualizado esses mesmos conceitos e informações, em exercícios, atividades, ilustrações ou imagens.

2.1.5. Observância das características e finalidades específicas do manual do professor

O manual do professor deve visar, antes de mais nada, a orientar os docentes para um uso adequado da obra didática, constituindo-se, ainda, num instrumento de complementação didático-pedagógica e atualização para o docente. Nesse sentido, o manual deve organizar-se de modo a propiciar ao docente uma efetiva reflexão sobre sua prática. Deve, ainda, colaborar para que o processo de ensino-aprendizagem acompanhe avanços recentes, tanto no campo de conhecimento do componente curricular da obra, quanto no da pedagogia e da didática em geral.

Considerando-se esses princípios, serão excluídas as obras cujos manuais não se caracterizarem por:

- (1) explicitar os objetivos da proposta didático-pedagógica efetivada pela obra e os pressupostos teórico-metodológicos por ela assumidos;
- (2) descrever a organização geral da obra, tanto no conjunto dos volumes quanto na estruturação interna de cada um deles;
- (3) apresentar o uso adequado dos livros, inclusive no que se refere às estratégias e aos

- recursos de ensino a serem empregados;
- (4) indicar as possibilidades de trabalho interdisciplinar na escola, a partir do componente curricular abordado no livro;
 - (5) discutir diferentes formas, possibilidades, recursos e instrumentos de avaliação que o professor poderá utilizar ao longo do processo de ensino-aprendizagem;
 - (6) propiciar a reflexão sobre a prática docente, favorecendo sua análise por parte do professor e sua interação com os demais profissionais da escola;
 - (7) apresentar textos de aprofundamento e propostas de atividades complementares às do livro do aluno.

2.1.6. Adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da obra

A proposta didático-pedagógica de uma obra deve traduzir-se em um projeto gráfico-editorial compatível com suas opções teórico-metodológicas, considerando-se, dentre outros aspectos, a faixa etária e o nível de escolaridade a que se destina.

Desse modo, no que se refere ao projeto gráfico-editorial, serão excluídas as obras que não apresentarem:

- (1) organização clara, coerente e funcional, do ponto de vista da proposta didático-pedagógica;
- (2) legibilidade gráfica adequada para o nível de escolaridade visado, do ponto de vista do desenho e do tamanho das letras; do espaçamento entre letras, palavras e linhas; do formato, dimensões e disposição dos textos na página;
- (3) impressão em preto do texto principal;
- (4) títulos e subtítulos claramente hierarquizados por meio de recursos gráficos compatíveis;
- (5) isenção de erros de revisão e /ou impressão;
- (6) referências bibliográficas e indicação de leituras complementares;
- (7) sumário que reflita claramente a organização dos conteúdos e atividades propostos, além de permitir a rápida localização das informações;
- (8) impressão que não prejudique a legibilidade no verso da página.

No que diz respeito às ilustrações, elas devem:

- (1) ser adequadas às finalidades para as quais foram elaboradas;
- (2) ser claras e precisas;
- (3) retratar adequadamente a diversidade étnica da população brasileira, a pluralidade social e cultural do país;
- (4) quando, de caráter científico, respeitar as proporções entre objetos ou seres representados;
- (5) estar acompanhadas dos respectivos créditos e da clara identificação da localização das fontes ou acervos de onde foram reproduzidas ;
- (6) apresentar títulos, fontes e datas, no caso de gráficos e tabelas;
- (7) apresentar legendas, escala, coordenadas e orientação em conformidade com as convenções cartográficas, no caso de mapas e outras representações gráficas do espaço.

3. CRITÉRIOS ELIMINATÓRIOS ESPECÍFICOS DAS ÁREAS

Além dos critérios eliminatórios comuns de avaliação já definidos neste Anexo, são apresentados a seguir os princípios e os critérios eliminatórios específicos a serem observados na apreciação das obras submetidas ao PNLD 2012, em todas as áreas.

3.1 LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS

Princípios e critérios de avaliação para a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias

A área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, neste edital, está representada pelas disciplinas Língua Portuguesa e Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol).

Estudos de diferentes naturezas têm realçado a função extremamente significativa das linguagens na construção, expressão e preservação do conhecimento e da cultura de todos os grupos sociais.

Com efeito, as linguagens, em suas múltiplas manifestações – do linguístico ao gestual – possibilitam ao homem, no exercício de suas atividades, atribuir sentidos a todas as coisas, expressar esses sentidos e fazê-los partes constitutivas da realidade e da história de cada sociedade humana. Cada atividade de linguagem é uma forma de atuação do homem sobre sua própria realidade e sobre a realidade de seus grupos, dos mais remotos aos mais próximos. Expressar-se pelas linguagens constitui o exercício da mais representativa faculdade humana: a de intervir na permanente criação e recriação do mundo. Por meio das mais diferentes atividades de linguagem, o homem co-participa do grande fluxo da história humana, feita, portanto, na interdiscursividade de infinitos discursos. Toda atividade de linguagem é apenas um elo na cadeia em sequência representada pelas ações de linguagem, desde o primeiro momento da comunicação humana.

Possibilitar aos alunos o conhecimento da diversidade de linguagens, das suas múltiplas funções, na constituição dos valores que animam as pessoas e os grupos sociais; possibilitar aos alunos o conhecimento das diversas estratégias presentes ao exercício dessas funções constitui uma iniciativa da maior importância, se temos em vista a predominância, para o mundo, de ideais de respeito, de tolerância, de justiça, de expansão da paz e da igualdade social.

Nesse quadro de representações, ganham realce os pressupostos que admitem as linguagens como:

- (1) uma atividade funcional, destinada a cumprir, em qualquer situação, um objetivo, uma finalidade social, de maneira que nenhum exercício de linguagem é apenas a mera realização de um instrumento de comunicação;
- (2) uma atividade de interação, no sentido de que implica a participação conjunta de dois ou mais interlocutores, cada um, à sua maneira, empenhado na condução da interação e, por isso, disposto a cooperar e alcançar o maior êxito interacional possível;
- (3) uma atividade social, ligada às práticas convencionais de expressão dos valores culturais de todos os grupos, conforme as determinações espaço-temporais de cada evento e de cada cena de interlocução;
- (4) uma atividade política, no sentido de que envolve o jogo social de criação e de consolidação dos valores, concepções e ideologias que marcam cada grupo social;

- (5) uma atividade ‘em estado de permanente construção’, sujeita à flexibilidade e à própria heterogeneidade inerentes aos indivíduos e aos grupos sociais, de modo a se fazer e a se refazer em cada momento histórico;
- (6) uma atividade historicamente ininterrupta e continuada, pois contém, em seus múltiplos sentidos e expressões, o discurso inteiro de todas as gerações precedentes;
- (7) uma atividade eminentemente textual e discursiva, que somente se efetiva pela mediação da textualidade, nas suas diferentes expressões sonoras, visuais, gestuais, materializadas numa gama cada vez maior de códigos, tecnologias e representações simbólicas;
- (8) uma forma de criação de objetos artísticos, destinados a promover o gosto e a apreciação estética próprios de cada realidade cultural;
- (9) um conjunto complexo de regularidades, que, mesmo sistemáticas, se subordinam às necessidades interativas dos sujeitos, em suas diferentes situações de atuação;
- (10) uma prática de interação que, do ponto de vista verbal, se manifesta em diferentes línguas, cujo conhecimento possibilita o acesso do homem a valores culturais e históricos de diferentes regiões e culturas.

Com base nesses fundamentos, os objetivos do ensino, na área das linguagens e suas tecnologias, se revelam extensivos às diferentes competências que as práticas sociais da interação humana requisitam. Adquirir conhecimentos, nesta área, portanto, vai além de saber o conjunto de normas gramaticais que regulam o uso socialmente prestigiado da língua. Implica promover a ampliação das competências comunicativas já adquiridas nos primeiros anos do convívio social, pelo incentivo à leitura, à escrita, à oralidade pública formal, à análise dos diferentes objetos textuais que circulam em também diferentes suportes.

Nesse contexto, o livro didático assume um papel significativo. Com efeito, representa um objeto de cultura, produzido conforme um quadro de fundamentos teórico-metodológicos e destinado a orientar as atividades do ensino escolar. Reúne, portanto, a indicação de um caminho e a explicitação das pistas de como atingir as metas pretendidas. Especificamente, em relação ao trabalho com as linguagens, o livro didático deve ‘abrir’ o interesse do aluno para questões bem mais amplas e relevantes socialmente. Deve favorecer a convivência do aluno com diferentes representações de linguagem, com diferentes modalidades de tipos e gêneros de textos, de épocas, regiões, funções, registros diversificados. Deve favorecer a formação de um leitor crítico e interativo, capaz de ultrapassar a mera decodificação de sinais explícitos. Deve desenvolver nos alunos competências em atividades de expressão oral e escrita, com diferentes propósitos comunicativos e níveis de formalidade.

Enfim, o livro didático representa um apoio para o professor, por vezes, o apoio mais acessível, o que implica a demanda da escola por livros que, de fato, priorizem a ampliação das competências dos alunos na produção e recepção das diferentes práticas das diversas linguagens.

Assim sendo, no processo de avaliação das obras de Língua Portuguesa e Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol), serão consideradas as observações acima mencionadas, os critérios eliminatórios comuns indicados no item 2.1 e os critérios eliminatórios específicos abaixo discriminados.

[...]

Critérios eliminatórios específicos para o componente curricular Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol)

Para o componente Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol), será observado se a obra:

- (1) reúne um conjunto de textos representativos das comunidades falantes da língua estrangeira, com temas adequados ao ensino médio, que não veiculem estereótipos nem preconceitos em relação às culturas estrangeiras envolvidas, nem à nossa própria em relação a elas;
- (2) contempla variedade de tipos e gêneros de texto, de linguagens verbal e não-verbal, de variações linguísticas, caracterizadoras de diferentes formas de expressão na língua estrangeira e na língua nacional;
- (3) seleciona textos autênticos e originais, oriundos de diferentes suportes e espaços sociais de circulação das comunidades que se manifestam na língua estrangeira;
- (4) recorre a uma organização interna sistemática, de modo que se possa observar a progressão na abordagem dos conhecimentos;
- (5) utiliza ilustrações que reproduzam a diversidade étnica, social e cultural das comunidades, das regiões e dos países em que as línguas estrangeiras estudadas são faladas;
- (6) propõe a sistematização contextualizada de conhecimentos linguísticos, a partir de práticas discursivas variadas e autênticas;
- (7) desenvolve atividades que integrem as habilidades de leitura, escrita e oralidade;
- (8) valoriza nas atividades de compreensão leitora o processo que envolve atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura;
- (9) propõe estratégias de leitura, tais como localização de informações explícitas e implícitas no texto, levantamento de hipóteses, produção de inferência, compreensão detalhada e global do texto, dentre outras;
- (10) propõe atividades de produção escrita como processo de interação, que exige a definição de parâmetros comunicativos, bem como o entendimento de que a escrita se pauta em convenções relacionadas a contextos e gêneros de texto, e deve estar submetida a constante processo de reelaboração;
- (11) promove a compreensão oral, com materiais gravados em CD de áudio, em atividades baseadas em gêneros e propósitos variados, que permitam o acesso a variedades linguísticas (diferentes pronúncias e prosódias), tanto em situação de compreensão intensiva (sons, palavras, sentenças), como extensiva (compreensão global) e seletiva (compreensão pontual);
- (12) oportuniza atividades de expressão oral em diferentes situações comunicativas, que permitam o uso de variedades, registros, léxico adequado, e estejam em inter-relação com necessidades reais de fala do jovem estudante;
- (13) explora atividades que discutam e promovam relações de intertextualidade;
- (14) explora atividades de uso estético da linguagem, verbal e não verbal, e contextualiza a obra em relação ao momento histórico e à corrente artística a que ela pertence;
- (15) propõe atividades que criem inter-relações com o entorno da escola, estimulando a participação social dos jovens em sua comunidade como agentes de transformações;
- (16) propõe atividades de avaliação e de autoavaliação que integrem os diferentes aspectos que compõem os estudos da linguagem nesse nível de ensino, buscando harmonizar conhecimentos linguístico-discursivos e aspectos culturais relacionados à expressão e à compreensão na língua estrangeira.

Manual do Professor

Na avaliação das obras do componente curricular Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol), será observado, ainda, se o manual do professor:

- (1) explicita a organização da obra, os objetivos pretendidos, a orientação teórico-metodológica assumida para os estudos da linguagem e, em particular, para o ensino de línguas estrangeiras;
- (2) relaciona a proposta didática da obra aos documentos organizadores e norteadores do ensino médio, no que se refere às línguas estrangeiras;
- (3) oferece referências suplementares (sítios de internet, livros, revistas, filmes, outros materiais) que apoiem atividades propostas no livro do aluno;
- (4) apresenta atividades complementares para o desenvolvimento tanto da compreensão como da produção em língua estrangeira, mantendo-se os critérios de diversidade de gêneros, suportes, contextos de circulação;
- (5) inclui informações que favoreçam a atividade do professor, proporcionando-lhe condições de expandir seus conhecimentos acerca da língua estrangeira e de traços culturais vinculados a comunidades que se expressam por meio dessa língua;
- (6) sugere respostas às atividades propostas no livro do aluno, sem que tenham caráter exclusivo nem restritivo, em especial quando se refira a questões relacionadas à diversidade linguística e cultural expressa na língua estrangeira.