



**UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA**



**FACULTAD DE LENGUAS. UNC**

**LA EXPRESIÓN DE LA IMPERSONALIDAD EN ESPAÑOL COMO  
LENGUA EXTRANJERA: ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS  
PEDAGÓGICAS IMPLEMENTADAS EN EL AULA Y PROPUESTA  
METODOLÓGICA**

**Prof. Laura Cecilia Cocache**

**MAESTRÍA EN ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA**

**Director: Mgtr. Fabián Negrelli**

**Córdoba, marzo de 2014**

## Prólogo

La presente investigación se ha llevado a cabo en el marco de la *Maestría en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera* dictada en la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba. El tema investigado es la enseñanza de la expresión de la impersonalidad en español como lengua extranjera (ELE) en el ámbito de dos reconocidas instituciones de la ciudad de Córdoba, Argentina: Programa de Español y Cultura Latinoamericana (PECLA) y el Área de Español para Extranjeros, dependiente de la Secretaría de Extensión y Relaciones Internacionales de nuestra Facultad. El propósito general del presente estudio es, por una parte, describir y analizar si el foco de la enseñanza en ambos establecimientos se centra sólo en la forma lingüística o también en los significados y usos concretos de las estructuras impersonales; asimismo, se pretende investigar si en el aula se enseñan, se practican y se evalúan todos los recursos que nos brinda la lengua para expresar la impersonalidad o si existe una mayor presencia de algunas formas sobre otras. Para ello, nos propusimos analizar tanto los programas y materiales escritos que se utilizan para la enseñanza de español como los exámenes escritos finales en los que los alumnos de estas instituciones son evaluados al culminar los cursos, cualquiera sea la modalidad. Además, se administró un cuestionario-encuesta a los profesores, coordinadores y/o directores de las instituciones dedicadas a la enseñanza de la lengua española como lengua extranjera para obtener, de primera mano, datos sobre las prácticas pedagógicas habituales cuando se enseñan las estructuras bajo escrutinio en este trabajo.

Comenzaremos el trabajo definiendo el concepto de impersonalidad según la gramática descriptiva (Bosque, 1999) y la Nueva gramática de la lengua española (2009), y haremos referencia a los distintos mecanismos lingüísticos que ofrece el español para expresar la impersonalidad. Luego, nos detendremos en la caracterización de este tema según la gramática cognitiva. Posteriormente, explicaremos por qué consideramos rentable aplicar los conocimientos aportados por la gramática cognitiva en los procesos de enseñanza y adquisición de español como LE, y, particularmente, en la enseñanza de la expresión de la impersonalidad. Una vez concluida esta parte, comenzaremos a analizar las prácticas pedagógicas más frecuentes en la enseñanza de ELE en las dos instituciones seleccionadas y mencionadas anteriormente.

Es importante destacar que los resultados obtenidos describen el tratamiento de la expresión de la impersonalidad en la enseñanza de ELE en las dos instituciones objeto de

estudio; por lo tanto, si bien dichos resultados pueden indicar ciertas modalidades y tendencias de las prácticas pedagógicas implementadas en el aula, ello no implica necesariamente que puedan ser generalizados y/o aplicados a otros centros educativos similares. Teniendo en cuenta los resultados obtenidos en dicha investigación, elaboraremos finalmente una propuesta didáctica para enseñar la impersonalidad atendiendo a su forma, uso y significado.

Creemos que esta investigación constituirá un valioso aporte para todos aquellos que inevitablemente se enfrentan con la necesidad de presentarles distintas construcciones impersonales a estudiantes de ELE. En primer lugar, este trabajo los ayudará a reflexionar sobre sus propias prácticas de enseñanza en cuanto a los contenidos gramaticales de la lengua, particularmente a las distintas estructuras que pueden utilizarse para expresar la impersonalidad en español. En este sentido, creemos que es sumamente valioso reflexionar y preguntarse si la forma en la que enseñamos la gramática española a alumnos extranjeros es la adecuada o si podríamos o deberíamos mejorarla o complementarla con nuevos conceptos aportados por otras disciplinas.

En segundo lugar, este trabajo puede acercar a muchos profesionales a la gramática cognitiva. Esta teoría, cuyos postulados pueden aplicarse a la enseñanza de una lengua, brinda una mirada distinta sobre la gramática. Consideramos que la variedad de perspectivas puede enriquecer el proceso de enseñanza-adquisición. Por último, la propuesta didáctica incorporada está destinada a mejorar la calidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje de las construcciones impersonales. En definitiva, esperamos contribuir académicamente a transitar el difícil pero fascinante escenario de la enseñanza de ELE.

Finalmente, me gustaría dedicar unas palabras de agradecimiento a todas las personas que colaboraron con este proyecto, especialmente a mi Director de Tesis, Mgtr. Fabián Negrelli, quien no sólo accedió a guiarme en este proceso con el aporte de sus conocimientos, sino que también se mostró amable y me alentó a seguir a pesar de las dificultades. Quiero dar las gracias también a todos aquellos quienes, con pequeñas o importantes intervenciones, han hecho posible la finalización de esta Tesis de Maestría: a mis profesores, alumnos, colegas, compañeros de la carrera de posgrado y al personal administrativo de PECLA y del Área de Español para Extranjeros, quienes desinteresadamente colaboraron en este proceso. El agradecimiento final va dirigido a mi familia, quienes con su apoyo emocional incondicional

me impulsaron y constituyeron la base a la cual aferrarme en períodos de desorientación. A todos ellos, muchas gracias.



3. Metodología de investigación, instrumentos y análisis de datos	42
4. Resultados	45
4.1 Descripción general de las dos instituciones objeto de estudio: PECLA y el Área de Español para Extranjeros	45
4.2 Programa de Español y Cultura Latinoamericana	46
4.2.1 Análisis de los programas de español por niveles	49
4.2.2 Análisis de los materiales de enseñanza	52
4.2.2.1 Horizonte ELE 1	56
4.2.2.2 Horizonte ELE 2	58
4.2.2.3 Horizonte ELE 3	61
4.2.2.4 Horizonte ELE 4	68
4.2.2.5 Consideraciones finales sobre el análisis de materiales en PECLA	70
4.2.3 Análisis de las evaluaciones	72
4.3 Área de Español para Extranjeros	76
4.3.1 Análisis de los programas	78
4.3.2 Análisis de los materiales de enseñanza	79
4.3.2.1 Macanudo 1	80
4.3.2.2 Aula del Sur 1	81
4.3.2.3 Aula del Sur 2	83
4.3.2.4 Voces del Sur 1	85
4.3.2.5 Voces del Sur 2	86
4.3.2.6 Consideraciones finales sobre el análisis de materiales en el	

Área de Español para Extranjeros	87
4.3.3 Análisis de las evaluaciones	89
4.4 Análisis de los cuestionarios-encuestas a los docentes de ambas instituciones	92
4.5 Consideraciones finales	99
5. Propuesta didáctica basada en la gramática cognitiva	106
6. Conclusiones	117
Referencias bibliográficas	120
Anexos	122

## 1. Introducción

### 1.1 Planteamiento del problema

El tema investigado es la expresión de la impersonalidad en español como lengua extranjera en dos importantes establecimientos educativos de la ciudad de Córdoba, Argentina: Programa de Español y Cultura Latinoamericana (PECLA) y el Área de Español para Extranjeros, dependiente de la Secretaría de Extensión y Relaciones Internacionales de nuestra Facultad. Las razones que nos llevaron a elegir este tema de investigación están fundadas en nuestra labor como docentes de dicha lengua. Si bien nuestra experiencia en este ámbito no es lo suficientemente amplia, hemos podido observar la dificultad que poseen los alumnos al intentar expresar la impersonalidad y al tratar de comprender algún enunciado impersonal. Este hecho nos llevó a plantearnos la necesidad de investigar sobre esta cuestión. Por otra parte, consideramos que la expresión de la impersonalidad es uno de los temas más interesantes que presenta la lengua española. Tan así es que su enseñanza constituye un verdadero desafío para los docentes, ya que los alumnos de español como lengua extranjera suelen considerar la adquisición de este tema como un reto debido a su complejidad y a la riqueza de procedimientos utilizados para expresarla.

Dado el objetivo principal de nuestra investigación, nos focalizamos en detectar si la enseñanza de las diferentes estructuras de la lengua española se centra sólo en la forma lingüística o también en los significados y usos concretos de las estructuras impersonales; asimismo, analizamos si todos los mecanismos impersonales (o la mayoría de ellos) son presentados y evaluados en el aula o si existe una mayor presencia de algunas formas sobre otras. Para llevar a cabo esta etapa de la investigación, fue necesario:

- (i) Analizar los programas de los dos centros educativos objeto de estudio.
- (ii) Administrar un cuestionario-encuesta a los profesores, coordinadores y/o directores de dichas instituciones.
- (iii) Analizar los exámenes escritos en los que los alumnos de estas instituciones son evaluados, concentrándonos en el tema de estudio de este trabajo.
- (iv) Analizar y describir los materiales de estudio utilizados para enseñar español como lengua extranjera en estas instituciones.

En este contexto, las preguntas que guiaron la investigación fueron las siguientes: ¿los docentes que enseñan esta lengua en estas dos instituciones cordobesas tratan en el abordaje del tema sólo las formas lingüísticas o incluyen también sus usos y significados?; ¿en el aula de ELE se enseñan y evalúan todos o la mayoría de los recursos para crear impersonalidad o sólo algunos de ellos?; ¿en los manuales de español como lengua segunda o extranjera (ELSE) se ven reflejadas todas esas formas o sólo están presentes algunas de ellas?; ¿qué tipos de abordaje de la expresión de la impersonalidad son más frecuentes en los materiales didácticos?; ¿qué aportes pedagógicos y metodológicos se pueden realizar desde la perspectiva de la gramática cognitiva?

## **1.2 Estado de la cuestión**

Al comenzar la revisión bibliográfica, pudimos comprobar que son escasos los estudios realizados sobre la expresión de la impersonalidad y su práctica pedagógica en el área de ELE. Melguizo Moreno (2004-2005) realizó una aproximación pedagógica a los usos del clítico *se*. Si bien el pronombre *se* no constituye el objeto de análisis de esta investigación, la autora propone un análisis de algunos de los recursos impersonales con una mirada cognitiva para esclarecer a los alumnos extranjeros el uso de estas formas. Melguizo Moreno consideró la marca *se* como expresión de indeterminación de agente o impersonalidad utilizando conceptos de la gramática cognitiva, tales como modelos cognitivos idealizados, perfil y base e imagen lingüística, para luego brindar una adaptación pedagógica junto con ejercicios y actividades. Desde este punto de vista, el aporte de Melguizo Moreno puede considerarse un antecedente, aunque el objeto de análisis no sea equivalente.

Además, Álvarez Ramos (2007) investigó la dificultad de la enseñanza y del aprendizaje de algunas estructuras impersonales en el contexto español ibérico de enseñanza. El autor realizó una propuesta didáctica centrándose en los procedimientos de la gramática cognitiva. Según su propia experiencia, dominar estas estructuras causa dificultad a los estudiantes debido a su complejidad y a la escasa atención que se le brinda en los materiales de español para extranjeros. Así, decidió presentar algunas expresiones impersonales a estudiantes extranjeros, para observar si comprendían con facilidad el concepto de impersonalidad, si eran capaces de describirlas y diferenciarlas y, en especial, si podían usarlas en contextos adecuados. Por medio de un acercamiento inductivo, pudo comprobar

que, a pesar de que los alumnos tenían una L1 diferente, todos pudieron entender la noción de impersonalidad; sin embargo, al momento de crear oraciones impersonales libremente, se pudieron observar algunas dificultades para decidir cuándo usar una estructura u otra.

El autor concluyó que la mayor dificultad se encuentra en las restricciones de uso de las expresiones impersonales y no así en la comprensión del concepto de impersonalidad, el cual debería ser el punto de partida para explicar este tipo de construcciones. El propósito de su propuesta didáctica dentro del marco de la gramática cognitiva es brindar contenido semántico a las estructuras impersonales, relacionándolas y teniendo en cuenta sus restricciones de uso. Antes de elaborar su propuesta, el autor observó y analizó algunos de los manuales de español más conocidos en España con el fin de conocer cómo abordan este tema.

A través de dicho análisis, pudo determinar que el tema de la impersonalidad se trata en los manuales de un modo fragmentario o no se le dedica ningún apartado. En los niveles principiante y elemental, se presenta como una estructura lexicalizada que “hay que aprender”, mientras que en los demás niveles estas construcciones se explican con criterios exclusivamente sintácticos sin brindar información sobre aspectos pragmáticos o discursivos. Al no conocer sus restricciones de uso, los estudiantes tienen dificultad para producir enunciados impersonales; por lo tanto, el lingüista incluye en su trabajo una propuesta didáctica superadora que incluye las restricciones de uso de los recursos impersonales.

Por su parte, Cortés Gómez (2008) también basó su investigación sobre la impersonalidad en la gramática cognitiva; sin embargo, en este caso, la licenciada ancló su estudio sólo en las formas no personales del verbo y en su aplicación en el aula en el ámbito de la enseñanza de español en Italia. Su trabajo surge como respuesta a una serie de problemas relacionados con el uso de las formas no personales, sus usos y perífrasis en la Cátedra de Lengua y Literatura Hispanoamericana en la Università degli Studi di Firenze. Cortés Gómez reflexionó y sistematizó estas formas para poder brindar a sus alumnos (que pertenecen al segundo año y cuyo nivel es B1 y B2 del Marco de Referencia Europeo) explicaciones sencillas, aplicando el modelo cognitivo; asimismo, elaboró una propuesta de presentación en el aula con el objetivo de que los estudiantes pudiesen reflexionar sobre el aprendizaje gramatical en lugar de memorizar las formas.

Por lo tanto, de esta reseña bibliográfica se puede advertir una brecha entre la investigación existente y lo que se pretende investigar en este trabajo. En el contexto

argentino de enseñanza, más concretamente en la ciudad de Córdoba, carecemos de un estudio empírico que examine el tratamiento de la expresión de la impersonalidad en español que se da tanto en el aula como en los manuales. Este trabajo apunta, entonces, a describir los procesos de enseñanza y de aprendizaje de las estructuras impersonales, para luego, en base a los conceptos teóricos de la gramática cognitiva, elaborar actividades didácticas que optimicen el desarrollo de estrategias de presentación y práctica de dichas estructuras, y faciliten su proceso de adquisición.

### **1.3 Objetivos**

#### **1.3.1 Objetivo general:**

Analizar el tratamiento de la expresión de impersonalidad en el marco de la enseñanza de español como lengua extranjera en dos instituciones de la ciudad de Córdoba - PECLA y el Área de Español para Extranjeros -, con el fin de favorecer el mejoramiento sistemático de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

#### **1.3.2 Objetivos específicos:**

- Describir las formas de expresión de la impersonalidad que más frecuentemente se presentan y se ponen en práctica en PECLA y el Área de Español para Extranjeros.
- Analizar si en las clases de ELE, los recursos impersonales son habitualmente presentados y evaluados con el énfasis puesto en su forma o si, además, se tienen en cuenta sus distintos usos y significados.
- Describir y analizar qué tipos de recursos impersonales están incluidos en los principales materiales de estudio utilizados para aprender español en PECLA y en el Área de Español para Extranjeros, para determinar si se tienen en cuenta diversas formas, usos y significados o si la atención está puesta solamente en la forma.
- Elaborar una propuesta didáctica superadora para la enseñanza de la expresión de la impersonalidad a alumnos de español como lengua extranjera, basada en los conceptos teóricos de la gramática cognitiva, que integre tanto las formas gramaticales como sus usos y significados.

## 2. Lineamientos teóricos

### 2.1. La oración

Según el criterio que se adopte, son muchas y variadas las definiciones de oración que pueden hallarse en la vasta bibliografía existente sobre la gramática española. La definición tradicional, que caracteriza a la oración como una unidad de sentido completo, ha sido criticada por su carácter intuitivo y alejado de lo estrictamente gramatical. Diversos autores han contribuido con sus aportes a la caracterización de este concepto; así, la mayoría de estas definiciones tienen en común la identificación de la oración como una unidad de comunicación.

A los fines prácticos, en el presente trabajo sólo utilizaremos una noción de oración; para ello, adoptaremos el criterio seguido por Di Tullio (2010) por considerarlo el más satisfactorio y completo. En su Manual, la autora advierte una dualidad subyacente en el concepto que aquí estamos tratando. Por un lado, podemos distinguir aquella unidad extragramatical en la que puede dividirse un texto, cuyo análisis corresponde al análisis del discurso; a dicha unidad se la denomina *enunciado*. Por el otro, nos podemos enfocar en la unidad estrictamente gramatical, cuya definición se basa en su estructura interna, es decir, en los dos constituyentes que la integran: un sujeto y un predicado. Con este sentido, esta unidad de construcción se denomina *oración*; la *oración* posee un predicado cuyo núcleo es un verbo conjugado (flexionado en modo, tiempo, persona y número, en concordancia con el sujeto). Vale tener en cuenta entonces esta distinción entre enunciado y oración: mientras que el primer concepto es considerado una unidad pragmática observable que se caracteriza por su autonomía sintáctica y constituye la menor unidad del discurso, el segundo se refiere a una unidad gramatical teórica construida a partir de un sujeto y un predicado con rasgos de concordancia; esta unidad gramatical teórica constituye la unidad máxima de la sintaxis.

Acabamos de mencionar que la presencia de un sujeto y un predicado es el rasgo característico de la oración en español. Este requisito es esencial, por lo cual aquellas construcciones que no lo cumplan - tales como los saludos y otras formas rituales, los vocativos, las interjecciones, entre otras - quedarán excluidas del análisis gramatical. No obstante, existen otras estructuras que se adecuan a la definición de oración a pesar de estar, de cierto modo, incompletas. Por ejemplo, ciertas estructuras que carecen del núcleo del

predicado pueden ser consideradas oraciones, ya que su núcleo se puede recuperar a partir del contexto oracional:

(1) Mi mamá cocinó empanadas y mi tía, carne al horno.

A partir del contexto previo, es posible identificar claramente el núcleo de la segunda oración coordinada (*Mi tía cocinó carne al horno*). Se trata de un caso de elipsis verbal, muy frecuente en español, que también puede ocurrir en casos en los que el elemento faltante es un verbo cópula, como se observa en el siguiente ejemplo:

(2) Prohibido fumar.

Si introducimos el verbo cópula *estar* (*Está prohibido fumar*), podemos advertir que la estructura es predicativa y que la cópula es un elemento puramente gramatical que aporta los rasgos flexivos. Otro tipo de estructuras en español que pueden parecer incompletas (pero que, en realidad, son oraciones completas) son aquellas que carecen de sujeto léxico. Es muy común que el sujeto no esté expreso por estar contenido en la flexión verbal:

(3) Lo voy a llamar cuando vuelva.

Al leer esta oración, cualquier hablante de español puede reconocer que el sujeto coincide con la primera persona del singular, *yo*, y es posible su identificación porque los rasgos de número y persona están incluidos en la perífrasis verbal, más concretamente en su primer elemento *voy*.

Una vez realizadas estas salvedades relativas a las causas por las cuales ciertas estructuras aparentemente incompletas constituyen oraciones, proseguiremos con una descripción exhaustiva de la estructura de la oración simple y de una de sus partes, el sujeto, por ser esencial para los fines de esta investigación.

### **2.1.1 La estructura de la oración simple**

Continuando con la caracterización de oración que nos ofrece Di Tullio (2010), desde el punto de vista semántico, es posible afirmar que “toda oración es una estructura predicativa, que contiene un predicado y algún argumento, excepto los predicados que denotan fenómenos

atmosféricos, (...), que no requieren ningún argumento” (Di Tullio, 2010: 101). <sup>1</sup>El rol del predicado está desempeñado por el verbo<sup>2</sup>, el cual especifica cuántos participantes se requieren y cuál es el papel de cada uno de ellos en la oración. Tomemos como ejemplo el verbo *dar*: sabemos que *alguien da algo a alguien más*; por lo tanto, para formar una oración correcta, necesitamos de tres participantes en la estructura argumental, que a su vez estarán reflejados sintácticamente en la oración a través de un sujeto, un objeto indirecto y un objeto directo:

(4) a. \* Me dio.

b. Me dio un caramelo.

En el ejemplo 4 *b*, observamos que la oración posee los tres elementos requeridos por el verbo: un agente que realiza la acción denotada por el verbo (realizado en la sintaxis por medio del sujeto no expreso), un paciente (*un caramelo*, que a su vez funciona como objeto directo) y un benefactivo, o entidad que se beneficia por la acción denotada por el predicado (sintácticamente expresado a través del pronombre personal *me*, que funciona como objeto indirecto). La oración 4 *a*, en cambio, carece de unos de los participantes necesarios y, por tal motivo, puede considerarse incorrecta, o, por lo menos, no natural en la variedad culta del español.

La conclusión que podemos extraer luego de analizar este par de oraciones es que existe una estrecha relación entre la semántica y la gramática, ya que la oración es una proyección del contenido semántico, y que ambos criterios, el semántico y el sintáctico, deben ser tenidos en cuenta a la hora de definir al sujeto, uno de los dos componentes básicos de toda oración.<sup>3</sup> Esta doble interpretación de la función de sujeto también es abordada en la Nueva gramática

---

<sup>1</sup> No debe confundirse aquí este concepto semántico de predicado con el término sintáctico antes introducido que, junto con el sujeto, forma uno de las dos partes de la oración.

<sup>2</sup> Es importante aclarar que no sólo los verbos son predicados. Los adjetivos, los sustantivos y las preposiciones también pueden cumplir este rol. Para una explicación más detallada sobre predicados y sobre papeles temáticos, véase Di Tullio, Ángela 2010, cap. 6.

<sup>3</sup> En el presente trabajo, sólo nos detendremos en una caracterización exhaustiva del sujeto, por considerarla sustancial para poder luego adentrarnos en la impersonalidad en español. Del otro constituyente de la oración, el predicado, sólo incluiremos información básica, ya mencionada con anterioridad: que su núcleo es, por lo general, el verbo, el cual contiene los rasgos flexivos y concuerda con el sujeto. Di Tullio (2010) realiza una descripción pormenorizada de las funciones sintácticas en el predicado en el capítulo 7.

de la lengua española (2009), en donde se realiza una puntualización del concepto semántico de sujeto junto con su función sintáctica que contrasta con otras posibles en la oración.

### **2.1.2 Definición sintáctica de sujeto**

Desde el punto de vista gramatical, el sujeto puede ser definido según sus rasgos o exponentes formales:

- *clase sintáctica*: el sujeto es un sintagma nominal (con un sustantivo común o propio como núcleo), pronombre u oración subordinada sustantiva. Quedan excluidos de este grupo los sintagmas adjetivales (excepto los adjetivos que han pasado a pertenecer a la clase de los sustantivos a través de algún proceso gramatical), adverbiales, verbales y preposicionales.
- *concordancia*: el sujeto concuerda con el verbo en número y persona. A diferencia de otras lenguas, como la inglesa, el español posee una flexión verbal muy rica, que posibilita que el sujeto pueda no estar expreso. Si retomamos el ejemplo (2) *Lo voy a llamar cuando vuelva*, identificamos el sujeto a partir de las propiedades flexionales del verbo. Al sujeto no expreso se lo representa con una categoría nula o tácita, denominada *pro* en algunas gramáticas. Dicha categoría no presenta rasgos fonéticos, pero forma parte de la oración; además, tiene propiedades pronominales que provocan la concordancia. Posteriormente en nuestro trabajo, haremos referencia a ciertos casos ambiguos en donde el sujeto tácito recibe los rasgos de tercera persona del plural.
- *caso* (propiedad morfológica de los pronombres personales relativa a la función sintáctica que desempeñan en la oración): el nominativo es el caso compatible con la función de sujeto; por ejemplo, sólo *yo* puede funcionar como sujeto en lugar de *me* o *mí*.
- *posición sintáctica*: la posición del sujeto en la oración no es fija por ser el español una lengua de sujeto nulo; por lo tanto, su posición podrá variar según cuestiones sintácticas, semánticas, pragmáticas, o de otra índole.

### **2.1.3 Definición semántica de sujeto**

Si se entiende al sujeto como un argumento del predicado, podríamos afirmar que el sujeto es aquel participante cuyo papel temático corresponde al del agente, aunque este es sólo su papel

más característico, debido a la posibilidad de asignar al sujeto otros roles, tales como el de paciente o experimentante. Ahora bien, cabe preguntarse qué sucede con oraciones del tipo de:

(5) Nieva mucho en invierno.

(6) Es de día.

¿Cuál es el sujeto en estas oraciones? ¿Qué papel temático cumple? Una posible respuesta se podría brindar a través de la existencia de una categoría nula que concuerda con la información flexional del verbo, similar al pronombre expletivo *it* que se utiliza en inglés en ciertas construcciones, como *It snows a lot in the winter*. Este pronombre inglés carece de contenido semántico y constituye una mera marca gramatical. El español, a diferencia de la lengua inglesa, no presenta ningún pronombre; no obstante, según esta teoría, posee un sujeto tácito. Sin embargo, si no se reconoce la presencia de esta categoría nula, y tal es la postura que adoptamos en la presente investigación, ya que la misma satisface la caracterización del sujeto sintáctico pero no la de su correlato semántico, es necesario postular que existen dos tipos de oraciones en español: (a) aquellas que tienen sujeto y predicado (y a su vez, el sujeto lleva a cabo un determinado rol temático), y (b) aquellas que están conformadas solamente por un sintagma verbal, por ejemplo, las oraciones formadas por verbos meteorológicos (5) y expresiones temporales o referidas al clima (6). Este tipo de oraciones son conocidas como *impersonales*. A continuación, nos referiremos a la impersonalidad en español, más concretamente a las principales características de cada uno de los recursos impersonales.

## 2.2 Oraciones impersonales

El español cuenta con variados mecanismos para expresar la impersonalidad. La característica más mencionada al definir el concepto de oración impersonal es la ausencia de sujeto expreso o sobrentendido.

Como profesionales de la lengua, sabemos que si se tiene en cuenta la diferencia entre el sujeto sintáctico y el semántico el concepto de impersonalidad es mucho más amplio. También sabemos que, debido a su heterogeneidad y complejidad, la impersonalidad en español no es un tema sencillo para presentar a nuestros alumnos de ELE.

A la tradicional distinción entre voz activa, en donde se caracteriza al sujeto como el agente, y la voz pasiva, en donde el sujeto está vinculado con el paciente, se le agregan otras construcciones impersonales utilizadas por los hispanohablantes que merecen ser igualmente analizadas. Variados son los motivos por los cuales un hablante decide utilizar una construcción impersonal; por ejemplo, en el caso de la voz pasiva y la construcción impersonal, “la función de estas construcciones gramaticales es la de presentar, seleccionar y manipular información, tanto conocida como novedosa para el hablante” (López Fernández, 1998: 1).

Dejaremos para más adelante la explicación detallada de estas razones y sus implicancias en el discurso. En la próxima sección, nos dedicaremos a clasificar y analizar las oraciones impersonales en español, comenzando por la distinción básica entre las construcciones necesariamente impersonales y aquellas que tienen un carácter impersonal optativo.

### **2.2.1 Construcciones impersonales obligatorias**

Existen construcciones obligatoriamente impersonales que carecen de sujeto y a las cuales no es posible asignarles uno, cualquiera sea el contexto, excepto en su uso metafórico. Pertenecen a esta clase los siguientes tipos de oraciones:

a) Predicados con verbos de carácter impersonal: son verbos referidos a fenómenos atmosféricos, tales como *llover*, *nevar*, *garuar*, *diluviar*, *granizar*, entre otros, comúnmente denominados “impersonales léxicos”, ya que su propio significado determina la ausencia de sujeto. Admiten todos los tiempos y modos, así como muchas perífrasis verbales, y se utilizan en tercera persona del singular; son, por lo tanto, defectivos. La presencia de un sujeto convierte a estas oraciones en agramaticales, como se puede observar en el ejemplo (7), en el cual el sujeto *la casa* es inadmisibile. Sin embargo, cuando estos verbos se usan de manera metafórica, es plausible la inserción de un sujeto, como se ilustra en el ejemplo (8), y la oración resultante es totalmente gramatical :

(7) \*La casa llueve mucho.

(8) Llovieron aplausos al finalizar la obra.

b) Predicados cuyos verbos no tienen un carácter estrictamente impersonal que van acompañados de un sintagma nominal: en estas construcciones, el sintagma nominal funciona sintácticamente como complemento u objeto directo. Se trata de los verbos *hacer* con significado de tiempo atmosférico o cronológico y *haber*, el cual posee un sentido locativo o existencial:

(9) Hacía mucho calor ese verano. / Hace mucho tiempo que no lo veo.

(10) Hay mucho ruido y no lo puedo escuchar. / Había muchas embarcaciones.

Al igual que los verbos del primer grupo, estos siempre aparecen en tercera persona del singular. Son construcciones agramaticales las que presentan el verbo en plural, como:

(11) \*Habían muchas embarcaciones.

Si bien los enunciados como (11) se apartan de la norma, es muy frecuente su uso en el habla cotidiana por parte de hablantes, tanto extranjeros como nativos, incluso dentro de círculos considerados cultos, como el periodismo gráfico y audiovisual. Esta incorrección se puede originar en el hecho de asimilar este verbo a otros que expresan presencia o existencia, como *existir*, *caer* o *tener lugar*, y confundir el sintagma nominal posterior al verbo *haber* con el sujeto y, de esta manera, intentar hacerlos concordar en número para no romper la regla básica de concordancia mencionada anteriormente.

Dentro de este grupo, debemos agregar al verbo *ser* en las oraciones copulativas como *ser de día* o *ser de noche*, y a predicados impersonales con los verbos copulativos *ser* y *estar* en los que se describen situaciones referidas al tiempo atmosférico o cronológico: (12) *Está oscuro/ Estaba todo nevado*.

## 2.2.2 Construcciones impersonales con carácter optativo

Esta clase de construcciones son las que presentan mayores problemas de interpretación por su naturaleza optativa, es decir, el hablante tiene la posibilidad de no imprimirle a su enunciado un carácter impersonal pero, por alguna razón, decide hacerlo. Poseen un sujeto genérico, desconocido o que no interesa mencionar, aunque es posible añadir un sujeto en el caso de que las condiciones contextuales sean distintas.

Por otra parte y dadas las características mencionadas en el párrafo anterior, desde nuestra humilde opinión, este tipo de construcciones son al mismo tiempo, las más interesantes de enseñar, analizar y adquirir. En este contexto, la taxonomía que presentaremos a continuación no pretende conformar una descripción exhaustiva de los procedimientos impersonales, ya que ello sería demasiado ambicioso debido a la riqueza de recursos impersonales con los que cuenta la lengua española.

En consecuencia, lo que intentaremos hacer, entonces, es enumerar y describir los procedimientos impersonales opcionales más importantes y más comunes del español, por lo menos, en la variedad rioplatense; cabe destacar que muchos de ellos han sido descritos y estudiados por reconocidos lingüistas, como Llorente Maldonado de Guevara (1971), y también analizados de manera íntegra en la Nueva gramática de la lengua española (2009).

a) Predicados formados con ciertos verbos: se trata de ciertos verbos que admiten usos impersonales, aunque también pueden ser usados de manera personal, y ambas construcciones son correctas. Tomemos como ejemplo el verbo *bastar*: en *Me basta su palabra*, observamos que el sujeto sintáctico es *su palabra*, pero si decidimos utilizar la preposición *con*, la construcción resultante *Me basta con su palabra* es impersonal, ya que nunca el sujeto puede estar introducido por una preposición, por lo que *con su palabra* no puede actuar como sujeto. Los verbos *oler*, *apestar*, y otros semejantes, aceptan usos impersonales, especialmente cuando se aplica la inversión locativa (13). Por otra parte, los verbos *decir* y *constar* pueden conformar oraciones impersonales cuando denotan el contenido de un texto (14). También los verbos *doler*, *picar* y otros que denotan afecciones, pueden usarse en construcciones impersonales con complementos locativos (15). Asimismo, podemos considerar impersonal la expresión “*irle a alguien + complemento de manera*”, característico de la lengua coloquial (*Me va bien/ ¿Cómo le va?*).<sup>4</sup>

(13) Aquí huele a polvo.

(14) Según consta en los documentos consultados, él estaba vivo en aquel tiempo.

---

<sup>4</sup> Controversial es la inclusión de ciertas expresiones dentro del grupo de oraciones impersonales, expresiones como las que llevan el verbo *ir* con *para* y un grupo nominal que expresa una medida temporal (*Y ya va para ocho años*) o las que se construyen con el verbo *dar*, la preposición *de* y un sustantivo que expresa alguna reacción física o emocional (*¡Qué gusto me da de verte!*). No hay consenso entre los lingüistas sobre si constituyen o no oraciones impersonales. Ambas estructuras están desarrolladas en la Nueva gramática de la lengua española (2010), secciones 41.6 y 41.7.

(15) Me duele en la pierna. (Nótese que la variante *Me duele la pierna* es personal).

b) Segunda persona del singular de la voz activa: este caso es, sin lugar a duda, un recurso de carácter impersonal, muy común en la lengua coloquial. Si bien el verbo se conjuga en la segunda persona del singular, lo que se predica en la oración no se refiere a tal persona sino que se extiende a un sujeto indeterminado. La segunda persona tal como la conocemos se vacía de contenido semántico y alude a cualquier persona presente en la situación descrita.<sup>5</sup>

(16) En Argentina, trabajas mucho pero ganas poco.

En esta predicación, el emisor hace referencia a toda aquella persona que, a pesar de trabajar arduamente en Argentina, no logra obtener una remuneración acorde al esfuerzo realizado. Posee una cierta connotación de familiaridad; por lo tanto, cuando la relación con el interlocutor es formal, se prefiere el uso de algún otro recurso impersonal o de *usted* igualmente desactivado como segunda persona. Por otra parte, es un medio subjetivo y afectivo, ya que “el que habla, a pesar de utilizar la segunda persona, se implica en la cuestión, y, precisamente por emplear la segunda persona, se solidariza con todos los demás, con todos los que se hallan en las mismas condiciones” (Llorente Maldonado de Guevara, 1971: 203). El emisor siente o considera que, de alguna manera, está involucrado en el estado o la condición especificada.

c) Primera persona del plural de la voz activa: también tiene rasgos de subjetividad y afectividad. La persona que habla se puede ver a sí misma implicada o pretende establecer una relación de solidaridad con el resto de las personas involucradas. Por lo general, se siente parte de la colectividad de manera afectiva o metafórica.

(17) ¡Vamos a ganar la Copa del mundo!

(18) Para ser más independientes, deberíamos importar menos productos del exterior.

Si la persona que produce el enunciado (17) es un jugador que pertenece al equipo que jugará la copa del mundo, la oración pierde su carácter impersonal por referirse la tercera persona del plural a un sujeto plural determinado (todos los integrantes de tal equipo). Sin

---

<sup>5</sup> Algunos gramáticos, como Llorente Maldonado de Guevara (1971), también mencionan a la segunda persona del plural de la voz activa como un recurso impersonal, el cual comparte la misma característica de implicancia personal del hablante que posee la segunda persona singular.

embargo, si quien habla en (17) no es un miembro de ese grupo y si quien habla en (18) no es, por ejemplo, un representante del gobierno que toma decisiones concernientes a la importación, sino un ciudadano que sólo está brindando su opinión, entonces, ambos enunciados adquieren rasgos de impersonalidad. El motivo es que el emisor no forma parte real de ese grupo colectivo y hace propio algo que no es suyo para solidarizarse con el conjunto o para demostrar que comparte sus sueños o ilusiones.

d) Tercera persona del plural de la voz activa: su uso es muy frecuente entre los hispanohablantes pero, a diferencia de los dos primeros procedimientos, este no le brinda a la oración una cualidad subjetiva ni afectiva, sino que se caracteriza por ser más objetivo y neutro, como observamos en los siguientes ejemplos:

(19) Tocan el timbre. / Lo golpearon salvajemente.

(20) En Inglaterra toman el té a las 5.

En estos casos, el hablante no desea solidarizarse o implicarse en la situación. El resultado que se logra a través del uso de la tercera persona del plural es el de un cierto distanciamiento. El sujeto pasa a ser indeterminado o simplemente silenciado por el hablante. El hecho de que el sujeto posee rasgos de pluralidad no significa necesariamente que el predicado se refiera a un conjunto de personas; lo que hace es contribuir a una interpretación indefinida inespecífica, como (19), o genérica, como (20). Estas construcciones, que se forman generalmente con presentes o imperfectos (tiempos imperfectivos e inductores de genericidad), suelen dar lugar a ambigüedad en determinados contextos, como el siguiente:

(21) Te buscan.<sup>6</sup>

Esta oración es ambigua, ya que el sujeto puede ser argumental y estar referido a una entidad definida, un referente plural (*ellos* o *ellas*, aquellas personas quienes tanto el hablante como el destinatario conocen) o puede referirse a uno o varios individuos no específicos, en cuyo caso la acción o propiedad se atribuye a personas indefinidas. Por último, vale la pena mencionar que los pronombres personales *ellos* y *ellas* poseen los rasgos de tercera persona plural, pero su introducción en la oración hace que la misma no adquiera una interpretación indefinida.

---

<sup>6</sup> Ejemplo mencionado por Ángela Di Tullio (2010: 109).

Compárese (19) *Lo golpearon salvajemente* con *Ellos lo golpearon salvajemente*: en el segundo ejemplo, el pronombre *ellos* transforma la oración impersonal (19) en una oración en donde se predica algo acerca de personas ya conocidas o introducidas en el texto anteriormente.

e) Voz pasiva perifrástica: este procedimiento posee un carácter objetivo y neutro y se refiere a “estructuras intransitivas que se forman con verbos transitivos” (Real Academia Española, 2010: 3041), aunque no todos los verbos transitivos admiten la alternancia activa-pasiva. El complemento directo de la oración equivalente en voz activa pasa a ocupar el lugar del sujeto paciente en la voz pasiva:

(22) La editorial Casas publicó el libro en 2003. (voz activa)

(23) El libro fue publicado (por la editorial Casas) en 2003. (voz pasiva)

Este ejemplo nos muestra que, para formar una construcción pasiva perifrástica, necesitamos utilizar el verbo *ser* conjugado en un tiempo determinado y un participio, el cual concuerda en género y número con el sujeto. No es posible generar una oración pasiva partiendo del complemento indirecto, como sí se puede hacer en otras lenguas, como el inglés. Las oraciones pasivas y sus equivalentes activos expresan el mismo contenido; no obstante, como las funciones informativas se distribuyen de manera diferente en cada una de ellas, no son apropiadas en los mismos contextos; las pasivas de participio son preferidas cuando se quiere resaltar al paciente o cuando no se posee (o no se desea brindar) información sobre el agente.

Ambas oraciones, la (22) y la (23) poseen un sujeto sintáctico, pero sólo el sujeto de (22) corresponde al agente. En (23), la oración sufre un cambio de orden de los elementos constitutivos, y es posible omitir el complemento agente, en cuyo caso estamos ante la presencia de verdaderas oraciones impersonales. A pesar de que los sujetos de las oraciones activas y los de las pasivas son diferentes desde el punto de vista semántico, comparten algunos rasgos formales: cuando ocupan una posición preverbal, no suelen aparecer sin algún tipo de determinante, y, en posición posverbal, los sujetos sin determinante son más frecuentes, por lo que las siguientes oraciones resultan poco naturales o incorrectas:

(24) \*Libros fueron publicados en el 2003.

(25) \* No fueron encontrados los supervivientes.

Como fue mencionado anteriormente, este tipo de pasiva admite la expresión del complemento agente o su eliminación, según el contexto o la intención del hablante. La no inclusión del agente es lo que le otorga a la oración un verdadero carácter impersonal.<sup>7</sup>

f) Pasiva con SE o pasiva refleja: del mismo modo que la pasiva perifrástica, la pasiva refleja también se forma con verbos transitivos y su sujeto sintáctico corresponde a un paciente, el cual cumple la función de complemento directo en la oración activa correspondiente. El agente, que está caracterizado por ser humano e indefinido, queda implícito en la estructura. Las pasivas reflejas son más frecuentes en la lengua, tanto oral como escrita, y muestran mayor resistencia a incorporar complementos agentes que las pasivas perifrásticas. La forma *se* que acompaña al verbo está totalmente gramaticalizada y no puede considerarse como pronombre.<sup>8</sup> Constituye, en realidad, un morfema del verbo que aporta el significado de pasiva a la oración.

Es muy común confundir el procedimiento que acabamos de describir con las construcciones impersonales con *se*. La diferencia más importante es que las pasivas reflejas presentan un sujeto que concuerda con el verbo, por lo que se pueden utilizar en la tercera persona del singular o del plural:

(26) Se necesitó mucho esfuerzo para poder cumplir con el objetivo.

(27) Se necesitaron muchos voluntarios para poder concluir con el trabajo.

Los sujetos de estas construcciones suelen ser sintagmas nominales no animados (26), aunque es posible también que designen a personas o entidades personificadas (27). Cuando lo hacen, estos sujetos designan cargos o funciones, sin determinante. En los casos restantes, se usa la construcción impersonal con *se* (*Se buscó a los responsables*). Por otra parte, cuando el sujeto es un sintagma nominal indeterminado o indefinido aparece pospuesto al verbo, mientras que también puede aparecer antepuesto si está encabezado por un determinante o cuantificador.

---

<sup>7</sup> Para un desarrollo más profundo de las restricciones semánticas en la formación de pasivas y del complemento agente, véase Real Academia Española (2009), secciones 41.2 y 41.3.

<sup>8</sup> La gramaticalización es un proceso a través del cual un elemento lingüístico pierde o cambia su función para convertirse en un elemento meramente gramatical. “Todo fenómeno de gramaticalización lleva consigo una dessemantización, es decir, una pérdida o cambio del contenido correspondiente”. (Hernández Alonso, 1984:172).

g) Construcciones impersonales con SE: estas construcciones comparten con las pasivas reflejas el uso de la partícula *se* en su estructura, elemento que también está gramaticalizado, lo que explica en gran medida la confusión que se genera en los estudiantes. En ambas construcciones se suele ocultar un argumento; en las pasivas reflejas se omite generalmente el agente, y en las impersonales con *se*, se sobrentiende un argumento que queda siempre tácito. Se supone la existencia de un argumento externo, por lo general un agente humano y definido, cuya mención resulta innecesaria o inoportuna. Una distinción importante que podemos realizar entre ambos procedimientos es que, a diferencia de las pasivas reflejas - las cuales pueden utilizarse con el verbo en tercera persona del singular o plural - las impersonales con *se* sólo se dan en la tercera persona del singular, y el sintagma nominal pospuesto al verbo se interpreta como el objeto directo, generalmente introducido por la preposición *a*:

(28) Se busca a los sospechosos.

(29) Se busca la felicidad.

En el ejemplo (28), la construcción posee un significado existencial, similar a “alguien”, y observamos que no tiene sujeto sintáctico, ya que el sintagma nominal que está introducido por la preposición funciona como complemento directo. En (29), la oración tiene un significado universal (“la gente”, “uno”), y el sintagma nominal singular no está introducido por preposición, por lo que puede interpretarse como sujeto (en cuyo caso estamos ante la presencia de una oración pasiva refleja) o como complemento directo (oración impersonal).

Es decir, si bien entre la pasiva refleja y la construcción impersonal con *se* existen diferencias sintácticas relevantes, ambas coinciden en presentar una situación en la que se menciona la acción y la entidad que la recibe, sin especificar el agente que la lleva a cabo. Di Tullio (2010) menciona aquellos tipos de verbos que pueden utilizarse en la formación de construcciones impersonales con *se*: verbos transitivos (28, 29), verbos intransitivos inergativos (*Se vive muy bien en Argentina*), verbos copulativos (*Si no se hace nada, se es cómplice de la situación*) y con la pasiva de participio (*Se es atacado fácilmente si no se comparten las mismas ideas*).

En cambio, debido a la imposibilidad de la concurrencia consecutiva de dos pronombres átonos idénticos, la construcción impersonal no es compatible con los verbos inherentemente pronominales (\**Se se arrepintió de lo que hizo*) ni con los acusativos (\**Se muere feliz*). Por último, vale la pena aclarar que las oraciones impersonales con *se* pueden incluir o excluir al

hablante. Por lo general, es frecuente que en la lengua conversacional estas construcciones incluyan al que habla, al igual que sucede con las oraciones construidas con el indefinido *uno*.

h) Construcciones medias: en este tipo de construcciones el argumento agente de un verbo transitivo tampoco aparece en la posición de sujeto sintáctico; por el contrario, permanece implícito en el nivel semántico, y posee una interpretación genérica. El lugar del sujeto gramatical es ocupado por el paciente, cuyas propiedades intrínsecas favorecen la acción que se expresa en mayor o menor medida. En la mayoría de los casos, las construcciones medias van acompañadas de un adverbial que explica cómo influyen las propiedades del sujeto sintáctico en el proceso que se expresa:

(30) Este material se corta con facilidad. (Ese material puede ser cortado fácilmente debido a que fue diseñado de una forma especial, con ciertas propiedades favorecedoras de la acción).

Este modificador es típicamente de modo, aunque también pueden aparecer modificadores de lugar. La línea que separa a estas construcciones de las impersonales con *se*, o de las pasivas con *se*, suele ser difusa y muchas veces causa confusión. El verbo de una oración media tiene forma activa y está acompañado por la partícula *se*, la cual no tiene contenido semántico pero sí es necesaria para la aceptabilidad de la oración.<sup>9</sup>

i) Construcciones con UNO, UNA y tercera persona del singular de la voz activa: el uso de este pronombre es común con verbos pronominales, aunque también es posible utilizarlo con cualquier tipo de verbos. El pronombre indefinido *uno* sufre un proceso de debilitamiento semántico. De manera semejante a la utilización de la segunda persona del singular y de la primera persona del plural, este procedimiento tiene como particularidad un rasgo afectivo y subjetivo, pero presenta una novedad muy importante: permite al hablante realizar una discriminación según sea su sexo, masculino o femenino<sup>10</sup>:

---

<sup>9</sup> En este trabajo no nos proponemos ahondar en las particularidades de las construcciones medias ni en sus diferencias con las construcciones ergativas. Para tal fin, véase González Romero (1996).

<sup>10</sup> Llorente Maldonado de Guevara (1971) realiza una observación interesante con respecto a este tema: el hecho de que es frecuente el uso de *uno* cuando el hablante es mujer, con lo que la oposición *uno-una* se neutraliza. En estos casos, *uno* se gramaticaliza, se aplica a ambos sexos sin distinción y adquiere un verdadero sentido indeterminado.

(31) ¡Uno se pone muy contento con estas cosas! (masculino)/ ¡Una se pone muy contenta con estas cosas! (femenino)

Además de admitir la variación de género, resaltamos el hecho de que siempre incluye la primera persona, como ya dijimos, pero la inclusión de la segunda y tercera personas depende del contexto o de la situación.

j) Construcciones del tipo *haber que + infinitivo*: esta es un tipo de construcción obligativa. Para expresar el significado de obligación, el hablante también tiene la posibilidad de usar formas personales (*Debo estudiar/ Tengo que estudiar*); sin embargo, por alguna razón, puede elegir una forma impersonal, como:

(32) Hay que estudiar mucho para aprobar el examen.

El uso del verbo *haber* en tercera persona del singular, junto con *que + infinitivo*, tiene un carácter impersonal y, al mismo tiempo, es más objetivo que, por ejemplo, *Uno tiene que estudiar mucho para aprobar el examen*.

Todas las construcciones impersonales que han sido mencionadas, descritas y ejemplificadas en esta sección podrían ser formuladas de manera personal, de ahí el carácter optativo atribuido a esta segunda clase de oraciones impersonales, a diferencia del primer grupo, que son necesariamente impersonales. La impersonalidad opcional se basa en decisiones que toma el hablante según el contexto, según su intención y según el grado de conocimiento del sujeto agente.

A continuación, detallaremos las razones principales que llevan a los hablantes a elegir utilizar estructuras impersonales en su discurso.

### **2.2.3 Razones para usar expresiones impersonales**

Comprender las motivaciones que hay detrás del uso de las construcciones impersonales ayudará a nuestros alumnos a darse cuenta de cuándo usar estas herramientas de manera apropiada y cuándo no conviene hacerlo; al mismo tiempo los ayudará a comprender enunciados impersonales cuando deban enfrentarse con este tipo de oraciones. Las causas de la expresión impersonal son muy variadas y de distinta naturaleza. Llorente Maldonado de

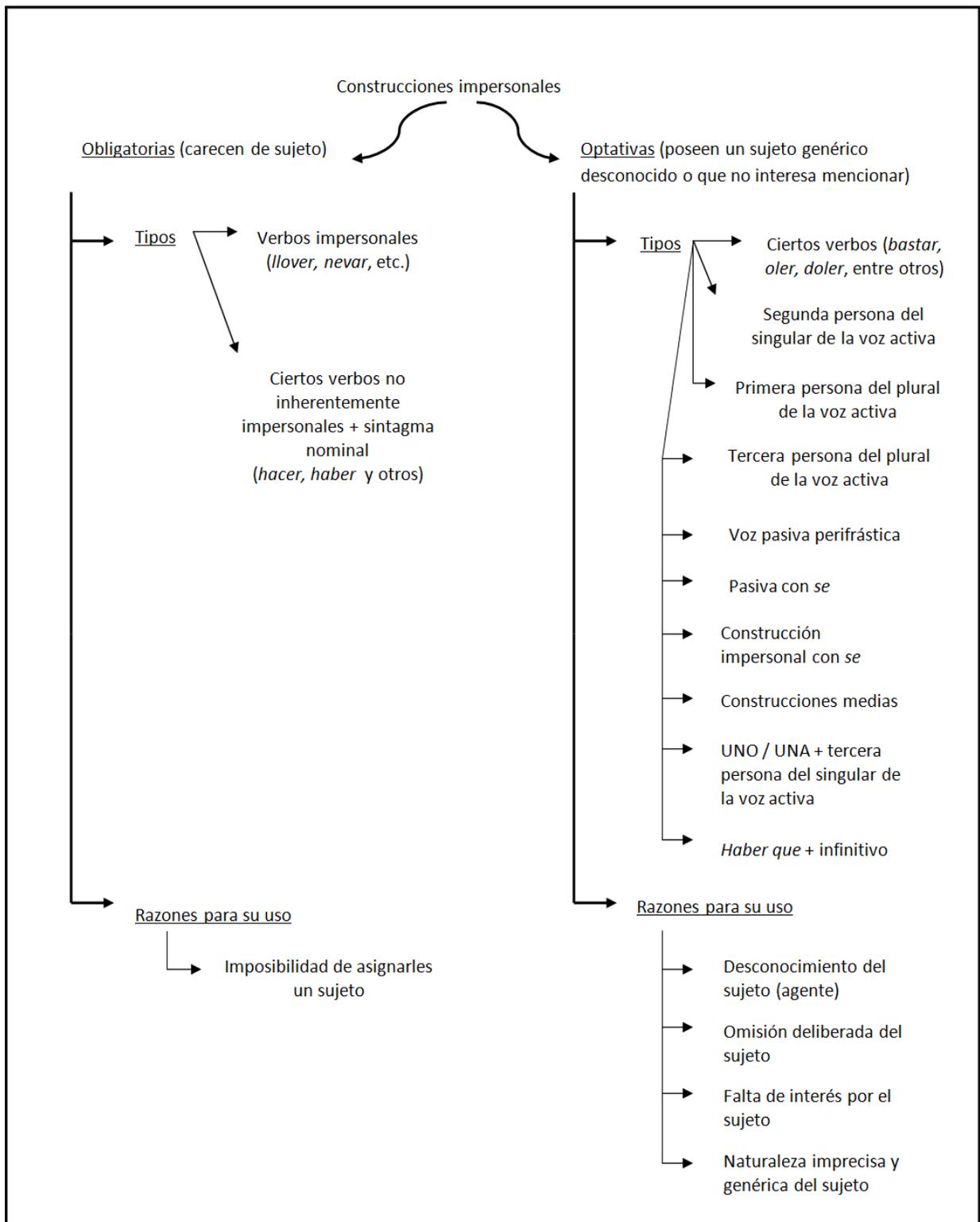
Guevara (1971) redujo en cuatro el número de motivos más frecuentes, aquellos que son verdaderamente productivos.

En primer lugar, debemos citar el desconocimiento del sujeto. En oraciones como *Tocan el timbre/ Le dispararon a quemarropa/ Se detonaron dos bombas* no se conoce cuál es el sujeto responsable de la acción; por lo tanto, debido a la imposibilidad de asignar un agente específico para tales eventos, se recurre a la expresión impersonal y se organiza la información de forma tal que el agente queda excluido.

En segundo lugar, el sujeto puede ser omitido deliberadamente. En este caso, el hablante conoce perfectamente quién es el agente responsable de la acción; sin embargo, por ciertos motivos, como discreción, prudencia, táctica, conveniencia o la intención de distanciarse de la acción, decide no hacer referencia al sujeto agente. Esto se observa claramente en oraciones como *Dicen que el presidente de la compañía es corrupto/ Ha sido criticada duramente/ Se extraviaron las constancias*. Otro motivo que lleva al hablante a ocultar al sujeto responsable de la acción o del evento es la falta de interés que el mismo suscita en los oyentes o interlocutores. En este caso, no es oportuno hacer referencia explícita al sujeto por considerarlo innecesario, intrascendente u obvio, como demuestran los siguientes ejemplos: *Me lo regalaron para mi cumpleaños/ Le vendieron una bicicleta a un precio increíble/ Se busca a los sospechosos intensamente*.

Estas tres motivaciones están muy relacionadas entre sí, tanto que a veces no es posible descubrir cuál es la verdadera razón, o la que predomina, detrás del uso de una construcción impersonal. Existe, además, un cuarto motivo que explica el uso de una gran parte de enunciados impersonales. Se trata de la existencia de un sujeto que tiene carácter indeterminado o genérico. Cuando el sujeto es una colectividad, grande o pequeña, el hablante puede hacer referencia a esa colectividad empleando nombres colectivos o nombres comunes, en singular o plural, de manera genérica, en cuyo caso las oraciones resultantes no serían impersonales, ya que tendrían un sujeto agente explícito: *La gente del Caribe tolera bien el calor/ Los caribeños toleran bien el calor/ El caribeño tolera bien el calor*. Sin embargo, la naturaleza imprecisa y genérica de su sujeto hace que este tipo de enunciados sea perfectamente compatible con el uso de estructuras impersonales, como *Se tolera bien el calor en el Caribe*.

En conclusión, son variadas las motivaciones que impulsan a los usuarios del español a utilizar construcciones impersonales; por ende, los estudiantes de ELE no pueden desconocer estas razones de modo que puedan tomar decisiones acertadas cuando tengan que producir y comprender textos orales y escritos. A continuación, resumiremos de manera gráfica lo hasta aquí expuesto sobre las oraciones impersonales, su clasificación y las motivaciones que conducen a su uso.



### 2.3. La gramática cognitiva. Sus orígenes y postulados básicos

El presente trabajo se sustenta en los principios teóricos de la gramática cognitiva, uno de los modelos de la lingüística cognitiva que concibe la gramática desde un punto de vista cognitivo e indisoluble del significado. La lingüística cognitiva surge entre finales de los 70 y principios de los 80 y tiene como principales precursores a George Lakoff y Ronald Langacker. Es en el año 1987 cuando este paradigma nace definitivamente como tal con las publicaciones de dos importantes libros: *Women, Fire and Dangerous Things*, de Lakoff, y *Foundations of Cognitive Grammar: Theoretical Prerequisites*, de Langacker. Ambas obras presentan los principios fundamentales de esta nueva visión del lenguaje, como el experiencialismo, la teoría de prototipos y del nivel básico, los modelos cognitivos idealizados.

Además, Langacker presenta y desarrolla su concepción cognitiva de la gramática. Si bien se trata de una teoría lingüística interdisciplinar e integradora, es posible mencionar una serie de principios básicos. En primer lugar, adopta el punto de vista del experiencialismo sobre la cognición, lo cual implica que el lenguaje, como las otras capacidades cognitivas humanas, está basado en la experiencia del mundo y que el cuerpo humano tiene un rol destacado en la comprensión de conceptos. El lenguaje permite simbolizar esas conceptualizaciones y, al mismo tiempo, influye en ellas. Otros postulados comunes son el estudio del lenguaje basado en el uso, la categorización a partir de estructuras conceptuales, relaciones prototípicas y de semejanza, el carácter inherentemente simbólico del lenguaje y la estructuración y simbolización del contenido semántico a partir de una forma fonológica.

A pesar de contar con características generales y comunes, la lingüística cognitiva no se presenta como una única propuesta, sino que abarca diferentes líneas de investigación, como la teoría de prototipos, la semántica cognitiva y la teoría de la metáfora.<sup>11</sup> La teoría de prototipos se basa en la existencia de categorías difusas constituidas por miembros prototípicos y miembros periféricos. Categorizar es organizar la información obtenida de la realidad a través de dos procedimientos, la generalización y la discriminación. El producto de este proceso mental son las categorías cognitivas, las cuales constituyen los conceptos

---

<sup>11</sup> La descripción de las características generales de la lingüística cognitiva y sus enfoques básicos no es exhaustiva, ya que en esta investigación nos centraremos en una de sus líneas de investigación: la gramática cognitiva. Para un panorama completo sobre la lingüística cognitiva, consultar Cuenca y Hilferty (1999), Lakoff (1987) o Langacker (1987).

mentales que tenemos alojados en nuestros cerebros. Cada categoría contiene elementos prototípicos, aquellos ejemplares más representativos y distintivos, y elementos progresivamente más periféricos. Para cada categoría construimos una imagen mental que denominamos prototipo, y el grado de similitud con el mismo es lo que determina la pertenencia de un elemento a una categoría. Por su parte, la semántica cognitiva es una serie de propuestas teóricas que ven a la semántica como inseparable de la pragmática, lo que ha dado como resultado conceptos como modelo cognitivo idealizado, dominio cognitivo y marco. Por último, la teoría de la metáfora desarrollada por Lakoff y colaboradores (1987) afirma que la metáfora -y también la metonimia- no es sólo un recurso literario; por el contrario, se encuentra en el uso cotidiano de la lengua y es un mecanismo cognitivo a través del cual cierto tipo de información abstracta se procesa a partir de conceptos más simples y concretos. Estos tres enfoques se originaron en el campo del significado, y a partir de allí, se han extendido al ámbito de la gramática e integrado en modelos, como es el caso de la gramática que nos compete en este trabajo y que se desarrolla a continuación.

La gramática cognitiva de Langacker (1987) se basa en la cognición y tiene en cuenta cómo nos llega el mundo: a través de los sentidos o del lenguaje. El mundo está fuera de nosotros y se nos presenta de varias maneras, ya sea por medio del tacto, el olfato, el gusto, el oído, la vista o el lenguaje, pero nuestra mente lo capta y lo re-presenta. López García (2005) afirma que cualquier acto de habla viene acompañado por la realidad que vemos, excepto en casos especiales, y que lo visual es un factor clave para entender lo verbal. Para demostrarlo, brinda el siguiente ejemplo esclarecedor.

(33) Lo de siempre.

Si no vemos o imaginamos la situación, sólo podemos decir que este enunciado fue emitido por un hablante, que luego hizo silencio, pero es sumamente difícil que podamos representarnos la realidad que se está comunicando. Necesitamos observar, por ejemplo, a un cliente en un bar que mira al camarero y le solicita lo que siempre consume, o a una persona que emite tal enunciado al darse cuenta de que se ha roto una vez más el ascensor de su edificio. En conclusión, el elemento visual complementa y refuerza el mensaje verbal; ambos van de la mano e, incluso, en ciertas ocasiones, puede sustituirlo.

Este modelo muestra también las bases semánticas de la gramática, busca una explicación integrada de las distintas facetas de las estructuras lingüísticas y extiende a todos

los niveles, incluso la sintaxis, el concepto de unidad simbólica. La gramática es un repertorio de unidades simbólicas que están formadas por tres partes: una representación fonológica, una semántica, y un vínculo bidireccional que integra las dos anteriores en una sola unidad, lo cual nos recuerda a la concepción saussureana del signo lingüístico. Sin embargo, en el modelo cognitivo, esta unión no se aplica sólo al signo lingüístico, es decir, a la palabra, sino a cualquier tipo de expresión, cualquiera sea su complejidad. Para los cognitivistas, una gramática que no esté vinculada con el significado y la fonología carece de sentido. La gramática no debe explorarse de manera aislada de otras facetas de la cognición, ya que tiene el potencial para interactuar con otras facetas del conocimiento. Así lo expresa Langacker (1987: 35):

La gramática cognitiva (...) postula que el léxico, la morfología y la sintaxis forman un continuum de unidades simbólicas que sirven para estructurar el contenido conceptual con finalidades expresivas. Desde este punto de vista, es incoherente hablar de la gramática separada del significado, y se rechaza la segmentación de la estructura gramatical en componentes discretos.

Desde esta concepción, la forma y el significado no son independientes, sino que, por el contrario, se encuentran estrechamente relacionados. La forma siempre se encuentra asociada a un significado y una función, por lo que “cualquier cambio funcional se vincula a modificaciones en la conceptualización y se relaciona con el diferente tipo de implicación del hablante en la estructuración gramatical del contenido que comunica” (Cuenca y Hilferty, 1999: 24). Cualquier cambio formal tiene repercusiones semánticas y se vincula con la perspectiva que el hablante adopta respecto del mensaje. Por lo tanto, dos estructuras que aparentemente se encuentran en una relación de “sinonimia” pueden presentar diferencias importantes de significado, ya que una organización gramatical distinta implica una interpretación distinta. Este concepto demuestra que la sinonimia gramatical no existe y que los aspectos formales y los semántico-funcionales de una unidad lingüística están estrechamente vinculados. Luego de explicitar las contribuciones de este modelo gramatical, retomaremos este tema y brindaremos un panorama más completo de la relación entre forma, significado y uso.

### **2.3.1 Aportes de la gramática cognitiva en el estudio de la impersonalidad**

Como ya ha sido mencionado anteriormente, los seres humanos somos capaces de representar el mundo por medio de procedimientos sensoriales y del lenguaje. Un mensaje verbal viene generalmente acompañado por un componente visual o auditivo que lo refuerza o, en algunos casos, lo puede sustituir. Esta estrecha relación entre lo verbal y lo sensorial favoreció el surgimiento de esta gramática basada en la cognición. Según López García (2005), sería beneficioso incorporar un método que tenga en cuenta esta correlación en las enseñanzas de segundas lenguas.

Todos conocemos el hecho de que las lenguas difieren entre sí y sus estructuras gramaticales suelen no ser equivalentes. Por este motivo, en muchas oportunidades, resulta complicado brindar una explicación gramatical de una expresión en español; sin embargo, a pesar de las diferencias gramaticales y léxicas, las situaciones del mundo a las que hacen referencia sus oraciones son equivalentes, por lo que remitir a la misma situación del mundo que pretenden evocar sería preferible. Por lo tanto, este método resulta muy útil para analizar las estructuras lingüísticas utilizadas para expresar impersonalidad en español, teniendo en cuenta cómo sus formas representan una manera de percibir el mundo, aunque las situaciones no siempre se verbalizan de la misma manera entre distintas lenguas, y cómo la forma nunca se entenderá de manera independiente del significado y el uso.

#### **2.3.1.1 Los conceptos de figura y fondo aplicados al modelo cognitivo**

Según la teoría cognitivista, las palabras no representan la realidad; representan nuestras percepciones de la misma. Cuando percibimos el mundo, llevamos a cabo un proceso de selección fenomenológica y, con las palabras, denominamos la percepción que tenemos de las realidades, incluyendo lo que tienen en común y dejando de lado lo que los diferencia. Esto es lo que nos permite, por ejemplo, designar con la palabra *libro* a todos los objetos que comparten ciertas características, como un manual usado en el colegio o un libro de cocina, más allá de sus diferencias en cuanto a tamaño, extensión, finalidad, etc.

López García (2005) afirma que en las lenguas la categoría gramatical de las palabras no depende del referente, sino de nuestra percepción del mismo. Por ejemplo, existe una diferencia entre percibir “sustantivamente” y percibir “adjetivamente”. Para entender tal

diferencia, es necesario comprender cómo se percibe el mundo a través de los sentidos y, para tal propósito, brinda el siguiente ejemplo. Supongamos que un alumno ingresa a una clase con muchos bancos desocupados y debe escoger uno para sentarse. Su elección se verá motivada por distintos factores; aunque una vez elegido el banco, su campo visual y la imagen que se forma en su cerebro, ya no se parece a la pura realidad física. En esa escena percibida, habrá un banco destacado, que los psicólogos llaman figura, y un fondo de bancos menos destacados. El banco que eligió el alumno le otorga variados tipos de información sobre su color, forma, material, peso y función, pero no todos estos datos tienen la misma relevancia. Lo que verdaderamente le importa al alumno es que le brinda un soporte para poder escribir, mientras que los demás rasgos son más o menos accidentales. Esta diferenciación no está en el mundo físico, ni siquiera en el mundo sensorial percibido porque el color salta a la vista antes que el uso que se le puede dar al objeto.

Es en nuestra percepción lingüística del mundo donde distinguimos la función del banco como figura mediante la categoría sustantivo y las demás cualidades se retraen al fondo como adjetivos. De esta manera, llegamos a la frase nominal *banco marrón*, en donde el sustantivo nuclear es la figura de la percepción lingüística. Las figuras y los fondos de la percepción lingüística y de la percepción sensorial comparten las mismas propiedades estructurales: mientras que la figura es única y obligatoria, el fondo es plural y opcional. De esta manera, el autor demuestra cómo los seres humanos seleccionamos lo que percibimos, y cómo con un sustantivo podemos percibir lingüísticamente los referentes de la realidad en calidad de figuras y, con un adjetivo, en calidad de fondo. Además, incorpora el concepto de frontera para designar a aquello que nos permite destacar la figura y colocarla en primer plano y, llevándolo a un plano lingüístico, equipara las fronteras con los determinantes en una frase nominal.

La estrategia perceptiva de las figuras, las fronteras y los fondos no se agota en las frases nominales. Cuando queremos representar las escenas del mundo, utilizamos la misma estrategia. Todo lo que acontece en el mundo puede ser reproducido visualmente mediante imágenes y expresado lingüísticamente a través de oraciones. López García (2005) compara las oraciones con fotografías del mundo que se realizan con una cámara mental que denominamos lengua: así como hay fotografías distintas según los variados tipos de cámaras fotográficas, también existen infinitudes de oraciones que se realizan en las diferentes

lenguas, ya que todas poseen los recursos necesarios para expresar las situaciones del mundo y compensan ciertos componentes con otros.

Vale aclarar que las imágenes no constituyen representaciones pasivas de la realidad. Aquello que captamos de la escena real y que llega a nuestras retinas sufre un proceso de descomposición y de ulterior recomposición en el cerebro. Una escena del mundo es interpretada y se le asigna prioridad a un elemento - la figura- sobre los demás - el fondo-. Pasando a la escena oracional, los hablantes elegimos qué tipo de mensaje queremos construir utilizando las palabras de nuestro diccionario mental que designan a los referentes del mundo que percibimos, y decidimos cuál de ellas vamos a colocar en el lugar de sujeto, como figura, y, si es necesario, cuál o cuáles en la posición de objeto. Una vez que lo hacemos, creamos una relación peculiar entre ellas, que es la que expresa el verbo: el sujeto es la figura, los objetos son el fondo y el verbo es la frontera que separa el sujeto de todo lo demás.

### **2.3.1.2 El sujeto, los objetos y la voz pasiva**

Así como el sustantivo es la figura de la frase nominal, el sujeto es la figura de la oración. En español, lo hacemos concordar con el verbo y solemos colocarlo antes del mismo, aunque su posición puede variar y lo podemos ubicar después del verbo. Debido a que los objetos son elementos del fondo, no concuerdan con el verbo y suelen ser colocados detrás. En muchas oportunidades, el sujeto no es un agente, pero este rol es una tercera característica que facilita su percepción.

Es decir, las tres propiedades características del sujeto en español son, de mayor a menor importancia, la concordancia, la posición con respecto al verbo y la actividad, a diferencia de los objetos, los cuales se caracterizan por tener las propiedades opuestas: no concuerdan con el verbo; generalmente se ubican detrás del mismo y suelen ser pacientes. En lenguas como el español, el sujeto léxico puede ser muy fácilmente omitido debido a que los morfemas de concordancia del verbo nos aportan la información necesaria sobre la naturaleza del sujeto.

Retomando el concepto de fondo, en español, el mismo puede contener dos, el objeto directo y el indirecto, aunque una oración puede prescindir de uno de ellos o de ambos. Los mismos suelen definirse como aquellos que reciben directa e indirectamente la acción del

verbo y que pueden ser sustituidos por los pronombres lo/la y le (en el caso de la 3<sup>o</sup> persona) respectivamente. Esta definición no siempre es satisfactoria, ya que en algunas zonas del mundo hispánico existen fenómenos de laísmo, loísmo y leísmo, por ejemplo. Para que los alumnos comprendan realmente el efecto que causa utilizar una oración pasiva no basta con ofrecerles una explicación meramente gramatical.

La gramática cognitiva nos brinda un nuevo aporte al definir el sujeto, el objeto directo e indirecto en término de distancias: una posición próxima (el sujeto), una posición alejada (el objeto directo) y una muy alejada (el objeto indirecto) de los intereses del hablante, lo cual se pone de manifiesto en las posibilidades pronominales de reproducción de los mismos. En el sujeto los pronombres son capaces de distinguir tres características: el género (*él* o *ella*), el número (*él/ella* o *ellos/ellas*) y el grado de animación (*él/ella/ellos/ellas* o *ello*). En el objeto directo los pronombres sólo pueden diferenciar dos propiedades: el género (*lo/los* o *la/las*) y el número (*lo/la* o *los/las*). Por último, estas distinciones quedan reducidas en el objeto indirecto al número solamente (*le* o *les*). Estas diferencias demuestran la distancia cognitiva entre el hablante, y sus intereses, y dichos elementos.

Estas distancias cognitivas no son inmutables, sino que pueden variar, por ejemplo, cuando se utiliza la voz pasiva. El hablante percibe el objeto directo a menor distancia cognitiva que el sujeto, y esta alteración se hace visible en el lenguaje a través de ciertos signos lingüísticos: el sujeto desaparece y el objeto directo, el sustantivo más próximo, toma su lugar y se coloca delante del verbo. Adquiere la apariencia del sujeto y pasa a concordar con el verbo. Es posible reintroducir el antiguo sujeto, pero esta vez con una función menos importante en la oración e introducido por la preposición *por*.

Otra nueva forma de analizar el sujeto y su función que propone la gramática cognitiva es a través del concepto de prototipo. Recordemos que las categorías mentales están formadas por miembros prototípicos y periféricos. De la misma manera, la gramática sigue los mismos principios de estructuración categorial. Las tradicionales definiciones de sujeto como quien realiza la acción verbal, de objeto directo como la entidad que recibe la acción del verbo y de objeto indirecto como quien se ve perjudicado o beneficiado sólo se pueden aplicar a oraciones predicativas y transitivas, con objeto directo e indirecto, como *Víctor le compró un regalo a su prometida*.

En el uso cotidiano de la lengua española, observamos que los típicos criterios que se usan para determinar si un sintagma nominal es sujeto muchas veces no se cumplen. Los sujetos no constituyen una clase homogénea, con unas cuantas características comunes. Los criterios definitorios (sujeto agente, sintagma que concuerda en género y número con el verbo y que constituye el tema o información conocida) caracterizan a los sujetos prototípicos y, a la vez, muestran el carácter periférico de otros. La tradicional definición de sujeto es válida para los sujetos prototípicos, y dejan a los demás como casos excepcionales. Según Cuenca y Hilferty (1999), el problema surge cuando las excepciones superan los ejemplos prototípicos, lo cual pone en un gran cuestionamiento a la propia definición.

#### **2.4 Forma, significado y uso**

Anteriormente mencionamos que la gramática cognitiva concibe la forma del signo lingüístico como indisociable del significado y vinculada con una función. Dentro de este contexto de investigación, resulta clave definir estos conceptos que serán utilizados a lo largo de todo el trabajo. La profesora e investigadora Larsen-Freeman (2003) también desarrolla este tema y sostiene que existen tres dimensiones del lenguaje en la comunicación: la forma, el significado y el uso. La forma se refiere a las unidades que se pueden ver u oír (los sonidos, los símbolos escritos, los morfemas y las estructuras sintácticas). El significado es la denotación básica de una unidad descontextualizada, aquella definición que encontraríamos si consultáramos un diccionario (aunque la semántica también se ocupa de estudiar el potencial de significado, ya que el significado de una palabra o frase en un cierto contexto puede llegar a ser bastante diferente de la definición de diccionario). Por último, el uso se relaciona con lo que los usuarios de la lengua quieren significar al comunicarse (las funciones sociales como invitar, prometer, disculparse, etc.). Para poder emplear las diversas estructuras gramaticales correctamente no es suficiente conocer su forma, sino que es también esencial usarlas con el significado pretendido y de manera apropiada según el contexto comunicativo.

Si bien a Larsen-Freeman no se la puede ubicar dentro del marco cognitivista, sus investigaciones sobre este tema nos resultan de utilidad al desarrollar y ejemplificar estas nociones tan importantes para la gramática cognitiva y, en nuestra investigación, estas dimensiones serán tenidas en cuenta cada vez que se haga referencia a la forma con la que se construyen las estructuras impersonales, a lo que las mismas significan y al uso pragmático de

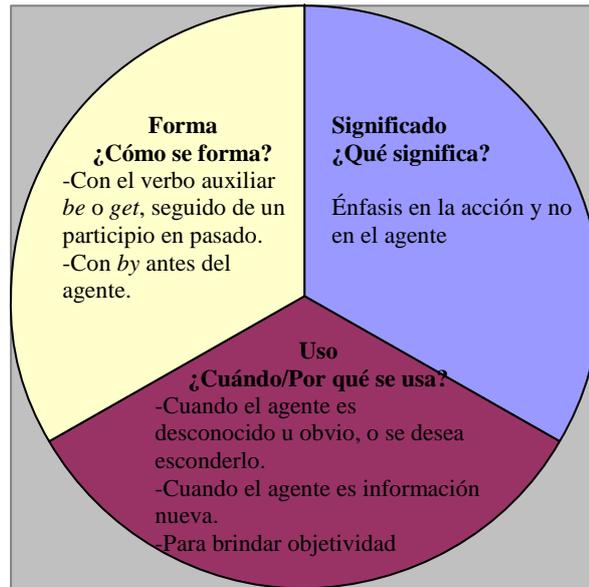
las mismas. Estas tres dimensiones del lenguaje y de las unidades lingüísticas responden a las siguientes preguntas: ¿cómo se forma?, ¿qué significa?, y ¿cuándo y para qué se usa? Esta última pregunta pragmática no debe ser dejada de lado en la enseñanza porque no usar una forma lingüística apropiadamente puede ocasionar serios problemas de comunicación. En situaciones de contacto entre hablantes nativos y no nativos de una lengua, los errores pragmáticos pueden conducir al hablante nativo a juzgar erróneamente las intenciones del hablante menos hábil.

La autora afirma que en este modelo gramatical tridimensional, cada dimensión se aprende de una manera distinta y, por lo tanto, deben ser enseñadas de forma diferenciada. Cuando se trata de la forma, los alumnos necesitan estar expuestos a muchos ejemplos y ejercicios de práctica para que puedan adquirirla. Sin embargo, aprender el uso requiere desarrollar sensibilidad al contexto; por lo tanto, los juegos de roles son ideales para trabajar con lo pragmático debido a que las variables se pueden modificar y así ayudar a los alumnos a ver y practicar cómo el contexto afecta la elección de la forma. Por otro lado, este sistema es holístico en el sentido de que las partes de este sistema dinámico interactúan y en el caso de que una determinada forma se modifique, se modificará también la dimensión del significado o del uso, o viceversa, si el significado o el uso cambian, esto repercutirá en la forma elegida.

Como profesores de una lengua, debemos ser responsables a la hora de elegir lo que presentamos a los estudiantes. Es imposible presentar todo, ya sea por razones de tiempo o de necesidades específicas de nuestros alumnos o, simplemente, porque la lengua está en constante cambio. Larsen-Freeman (2003) propone seguir el “principio del desafío”, el cual consiste en concentrarnos en aquella dimensión del lenguaje que suponga un mayor desafío para los aprendices. En cada unidad lingüística, las tres dimensiones del lenguaje están presentes y no se puede separar la forma del significado ni del uso; sin embargo, podemos anticiparnos y estimar cuál dimensión es probable que genere un mayor esfuerzo de comprensión o adquisición y centrar su atención en tal dimensión. A través de un gráfico de torta, la autora ilustra este principio y su significancia en la voz pasiva en inglés<sup>12</sup>:

---

<sup>12</sup> Este gráfico ha sido traducido del inglés al español (Larsen-Freeman, 2003: 46). Si bien hace referencia a la enseñanza de la voz pasiva en inglés, creemos que las conclusiones de la autora son aplicables también a la pasividad en español y su enseñanza.



¿En cuál dimensión subyace el desafío más importante para los alumnos? A pesar de tener que lidiar con las combinaciones de tiempo y aspecto, la estructura de la voz pasiva en inglés no presenta, en general, una gran dificultad debido a la regularidad de las combinaciones y a la familiarización que los alumnos ya tienen con los verbos *be* y *get* y los participios pasados. El significado de la voz pasiva tampoco les resulta muy complicado, ya que todas las lenguas poseen mecanismos para cambiar el foco de la oración.

Usar la voz pasiva apropiadamente presenta un gran desafío; aprender a usar la voz pasiva en lugar de la voz activa en una oración que tiene aparentemente el mismo significado constituye un problema lingüístico en la mayoría de los casos. Por ende, presentar la pasividad a los alumnos como una transformación gramatical de la oración en voz activa, como usualmente se hace, conlleva varios problemas. En primer lugar, implica que la oración en voz pasiva es una derivación de la voz activa, lo cual no refleja el verdadero proceso. Además, hace suponer que su uso es intercambiable con la voz activa; es decir, que ambas se pueden utilizar de igual manera sin repercusiones, lo cual constituye un concepto erróneo porque sabemos que sus usos están motivados por razones completamente diferentes. Por último, deja la impresión en los alumnos de que la inclusión del agente precedido por la preposición *by* es muy común, cuando, en realidad, sólo en el quince por ciento de las oraciones pasivas el agente está incluido.

En conclusión, no es la forma la que causa mayor problema, como indicaría la presentación de este tema mediante la transformación de una oración en voz activa. Es

importante conocer los desafíos que cada unidad lingüística puede llegar a presentar para saber cómo tenemos que proceder y dónde enfocarnos y, por supuesto, estar dispuestos a cambiar el foco si descubrimos que fallamos en la anticipación del desafío.

## **2.5 Análisis y evaluación de materiales**

Este estudio también se nutre de los aportes de la disciplina conocida como “análisis y evaluación de materiales”. Los materiales de enseñanza que utilizan papel o soporte multimedia son recursos muy usados por los profesores de enseñanza de lenguas, y por tal motivo, comenzaron a estar bajo el escrutinio de los investigadores interesados en averiguar si los materiales comerciales son idóneos como instrumentos de enseñanza. Durante un período prolongado, se ha cuestionado la capacidad de los materiales de enseñanza para facilitar el proceso de adquisición lingüística.

Entre los argumentos desfavorables que más comúnmente se presentan, podemos citar el que afirma que la producción de materiales no tiene en cuenta las necesidades locales, o la creencia de que en muchos materiales se ofrece una imagen distorsionada de la lengua y de la cultura meta. Lo cierto es que ningún material podrá satisfacer por completo las necesidades de los numerosos estudiantes y profesores que los usan en los diferentes cursos de lenguas extranjeras. Ninguno garantiza la plena eficacia docente ni el éxito de los aprendices. Es fundamental que los profesores sean capaces de elegir, adaptar y utilizar adecuadamente los materiales. Existe un consenso generalizado en Europa en que los tres criterios clave sobre los cuales se deben desarrollar los materiales son la toma de conciencia, la autonomía y la autenticidad. Partiendo de esta base, se puede llevar a cabo el análisis y la evaluación de materiales de una manera objetiva y no superficial.

Los primeros trabajos surgieron en la década de 1970, y desde ese momento, se han desarrollado numerosos criterios y procedimientos para el análisis de materiales para la enseñanza de lenguas. Según Ramos (2009), el diseño de herramientas de análisis depende de ciertas variables a tener en cuenta, como los fines, la orientación, la modalidad, los agentes, el punto de vista, los instrumentos y los focos del análisis.

- Según los fines, el análisis de materiales puede responder a diversos propósitos: a la necesidad de elegir entre distintas opciones la más adecuada teniendo en cuenta el

perfil de los alumnos, en cuyo caso estará orientado a estudiar la validez y potencial de un material; o a una función meramente formativa (toma de conciencia). Además, el análisis de materiales puede estar orientada a generar conocimiento en el campo de la lingüística aplicada, destinado a la innovación, al desarrollo o a la formación de profesores.

- Con respecto a la orientación, podemos distinguir tres grandes orientaciones en el estudio de materiales: la descriptiva (caracteriza la naturaleza del material y da cuenta de la presencia o ausencia de contenidos, imágenes, entre otros), la valorativa (determina si los materiales están correctamente elaborados y si cumplen con determinados objetivos) y la comprensiva (tiene como objetivo poner en evidencia el enfoque teórico que subyace).
- Por otra parte, existen tres modalidades de análisis: el impresionista, basado en impresiones o juicios de valor, el sistemático, que se apoya en criterios y arroja datos cuantitativos, y el empírico, el cual contempla algún tipo de monitoreo de la aplicación de los materiales.
- Los agentes que pueden intervenir son múltiples. Se puede tratar de responsables de programas, profesores, alumnos, inspectores, entre otros.
- En cuanto al punto de vista, éste puede ser interno o externo. El primero se da cuando se estudia la coherencia entre lo que el material promete y lo que realmente brinda, mientras que el segundo punto de vista ocurre si se analiza la congruencia del material con los requisitos del programa de enseñanza o del contexto. Puede existir también una aproximación integral si se aborda los materiales desde distintos ángulos y niveles.
- En lo que respecta a los instrumentos de análisis, existe una amplia lista de posibilidades, desde fichas de registros, tablas y cuestionarios hasta análisis de concordancia, diarios y entrevistas.
- Por último, en relación a los focos del análisis, es posible distinguir entre los “niveles” de análisis y el “objeto”. La primera perspectiva se interesa por tres cuestiones: qué ofrece el material, qué exige y qué implicancias se derivan de su aplicación. Desde esta perspectiva, es muy importante la decisión sobre qué elementos del material se

van a analizar. La segunda perspectiva se centra en los aspectos sobre los que se pretende extraer conclusiones, como las variables contextuales, los objetivos y contenidos y los procedimientos.

En conclusión, podemos afirmar que son muchas las variables que se tienen en cuenta a la hora de analizar materiales y, según qué criterios se combinen, los procedimientos, los resultados obtenidos y sus interpretaciones pueden variar de una investigación a otra.

### **3. Metodología de investigación, instrumentos y análisis de datos**

Tipo de diseño: La investigación llevada a cabo fue básicamente descriptiva, ya que no intentamos experimentar, evaluar ni explicar variables, sino que apuntamos a describir un fenómeno lingüístico (la expresión de la impersonalidad en ELE desde la perspectiva de la gramática cognitiva así como un aspecto de la práctica áulica en dos instituciones en Córdoba). De esta manera, una cierta instancia de la investigación contiene una parte dedicada al análisis y evaluación de materiales, para luego concluir con la elaboración de una propuesta didáctica superadora. Desde este punto de vista, y si bien el trabajo no está orientado exclusivamente hacia la producción de materiales, este se puede enmarcar también dentro del tipo de investigación conocido como “investigación y desarrollo”, ya que se obtiene como resultado un nuevo producto didáctico (Bisquerra, 1989: 288). Por otra parte, está basado en la metodología cualitativa, con un enfoque transversal, y según el tipo de datos que se recogieron, esta investigación puede describirse como de campo.

Unidades de análisis: Se analizaron los programas de estudio de dos establecimientos de enseñanza de ELE para detectar las distintas estructuras impersonales que se enseñan a los estudiantes. A su vez, se llevaron a cabo cuestionario-encuestas a profesores de español y coordinadores y/o directores para obtener datos sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la impersonalidad en español. Asimismo, con una previa autorización de cada institución, se analizaron exámenes realizados por los alumnos de ELE para estudiar cómo se evalúa este tema de manera formal. Por último, diferentes libros de texto y materiales didácticos estuvieron bajo escrutinio con el objeto de analizar qué formas impersonales se incluyen generalmente y cómo se las presentan durante los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Fuentes de datos y procedimientos de recolección: Se utilizaron fuentes primarias para la recolección de los datos. Para recoger los datos relacionados con los programas y el análisis de materiales didácticos, se confeccionaron grillas, las cuales incluyeron una serie de preguntas y descriptores orientadores que sirvieron como guía para organizar la búsqueda de la información. Además, se obtuvieron datos primarios a través de un cuestionario-encuesta, que fue suministrado a los profesores y directores de los establecimientos educativos involucrados en la enseñanza del ELE. En dichos cuestionarios-encuestas se incluyeron preguntas semiabiertas y cerradas, para obtener información fáctica y de opinión. Estos instrumentos nos permitieron recoger información fidedigna y de manera eficiente. Ambos

instrumentos fueron validados mediante una prueba piloto, lo cual nos permitió realizar ciertas modificaciones que juzgamos necesarias, para otorgar la mayor precisión posible a los datos obtenidos.

Con el fin de otorgar mayor validez al estudio que se llevó a cabo y superar las limitaciones que puedan desprenderse de la aplicación de un solo método de investigación, se realizó una triangulación intramétodo, ya que a partir del uso de distintos instrumentos de recolección de datos y del trabajo de campo realizado, vinculamos sobre el mismo objeto de estudio el cuantitativismo y el cualitativismo (Cortada de Kohan, Macbeth y López Alonso, 2008). Si bien dichos métodos se implementaron de manera independiente, ambos se enfocaron hacia una misma parcela de la realidad. Además, se llevó a cabo una triangulación metodológica, ya que con el fin de integrarlos al análisis de un mismo objeto de estudio, se recabaron datos a través de distintas fuentes, tales como los docentes y las fuentes documentales que se analizaron.

Procedimiento de análisis de los datos: Consistió en un análisis cualitativo y cuantitativo de las formas, los significados y usos de las estructuras impersonales analizadas en los programas, exámenes y materiales didácticos, y de los datos obtenidos a través de los cuestionarios-encuestas. El análisis fue exhaustivo, para incluir toda aquella información relevante para los fines de esta investigación.

De los programas de estudio se extrajeron datos sobre los recursos impersonales que se enseñan en aula y en qué etapa del proceso de adquisición de los alumnos son presentados. El análisis de los materiales nos permitió obtener información sobre qué herramientas son utilizadas efectivamente para expresar la impersonalidad en español; asimismo, nos permitió determinar de qué manera se enseñan y se practican en clase dichas estructuras; es decir, pudimos concluir si existen referencias a los usos y significados de dichos recursos lingüísticos (y de qué manera) o si sólo se focaliza en la forma. Finalmente, a través de los cuestionario-encuestas suministrados a los docentes, coordinadores y/o directores, se pudieron obtener datos primarios sobre cómo los docentes de ELE presentan y desarrollan generalmente este tema en sus clases y si creen que hay una supremacía de la enseñanza de la forma sobre el uso y significado de estas estructuras.

Esta información fue contrastada con los datos que se obtuvieron del análisis de exámenes y de los materiales de estudio analizados. Luego, y tal como lo expresamos en el

punto anterior, estos datos obtenidos desde distintos ángulos fueron triangulados para compararlos, buscar patrones comunes o diferencias y ser condensados. Para facilitar el análisis y la interpretación de los datos recogidos, se presentan esquemas, cuadros y gráficos de distinta índole en donde se ven plasmadas la cantidad y la frecuencia de los recursos lingüísticos utilizados en el aula para expresar la impersonalidad.

## **4. Resultados**

### **4.1 Descripción general de las dos instituciones objeto de estudio: PECLA y Español para Extranjeros**

Las dos instituciones elegidas para llevar a cabo esta investigación gozan de un amplio prestigio, ya que pertenecen a la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), y los alumnos tienen la posibilidad de estudiar español en un entorno universitario de excelencia y renombre internacional. Esta Universidad fue fundada en 1613 por los Jesuitas, lo que la convierte en la más antigua del país y una de las más prestigiosas del continente. Parte de su complejo edilicio, más concretamente los edificios coloniales ubicados en el centro de la ciudad, fue declarado Patrimonio Cultural de la Humanidad por la UNESCO. Con 400 años de trayectoria, la UNC se ha convertido en un centro académico en donde se forman más de 100.000 estudiantes de diferentes orígenes en las 250 carreras de grado y posgrado que ofrece. Comprende 13 facultades, 100 institutos de investigación, 25 bibliotecas, 16 museos, 2 observatorios astronómicos y uno de los tres laboratorios de hemoderivados más importantes de América Latina.

En la actualidad, la UNC posee como uno de sus objetivos primordiales el desarrollo de relaciones académicas internacionales, fortaleciendo la educación pública con calidad y equidad. Para ello, la Prosecretaría de Relaciones Internacionales (PRI) es la encargada de generar espacios de vinculación entre la universidad y otros actores internacionales académicos, a través de proyectos de cooperación, redes académico-científicas y diversos organismos.

Dentro de este marco, el Programa de Español y Cultura Latinoamericana (PECLA) ofrece a la UNC como un centro académico de excelencia para los alumnos extranjeros de grado o posgrado, desarrollando así uno de los objetivos de la PRI. PECLA es un programa de inmersión que permite conocer no solamente la lengua española, sino también la sociedad y la cultura de Latinoamérica y Argentina. Los contenidos, niveles, exámenes, materiales de enseñanza y equipo docente cumplen con las exigencias requeridas a nivel internacional. Además, todos los cursos son certificados y los alumnos reciben créditos, que luego son computados por cada universidad de origen según normativas propias.

Por otra parte, la Facultad de Lenguas, también perteneciente a la UNC, fue creada en 1920 como un modesto Departamento de Idiomas de la Facultad de Derecho de la

Universidad Nacional de Córdoba para que los estudiantes universitarios pudieran aprender una lengua extranjera. A lo largo de los años, su prestigio y reconocimiento fue creciendo y, paulatinamente, se fue transformando en una destacada unidad académica dentro del contexto universitario. El 5 de agosto de 2000 pasó a ser la duodécima Facultad de la Universidad Nacional de Córdoba. Esta institución brinda formación de grado en seis lenguas: alemana, española, francesa, inglesa, italiana y portuguesa en los campos de la investigación, la docencia y la traducción. Asimismo, ofrece ocho carreras de posgrado, entre ellas la Maestría en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera (MAELE). Es decir, una de las lenguas en las que la Facultad se especializa es la española, con una amplia trayectoria en la formación docente de ELE y cuenta con título de grado y posgrado en la especialidad.

Además de formar a estudiantes que desean dar clases de español como lengua materna o extranjera, la Facultad de Lenguas también capacita a alumnos extranjeros que quieren estudiar ELE. El Área de Español para Extranjeros tiene más de 15 años de experiencia en el dictado de cursos ELE de todos los niveles para el público en general, aunque el perfil característico del alumnado de este establecimiento es estudiantil y profesional. Los docentes están altamente calificados; muchos son docentes egresados de la Facultad y un alto número de ellos está en proceso de tesis de MAELE. Otros miembros del equipo han realizado distintas carreras de grado, como Lengua y Literatura Castellana y Letras Modernas, lo que brinda una diversidad muy rica para responder a las necesidades personales de los alumnos y trabajar en equipo.

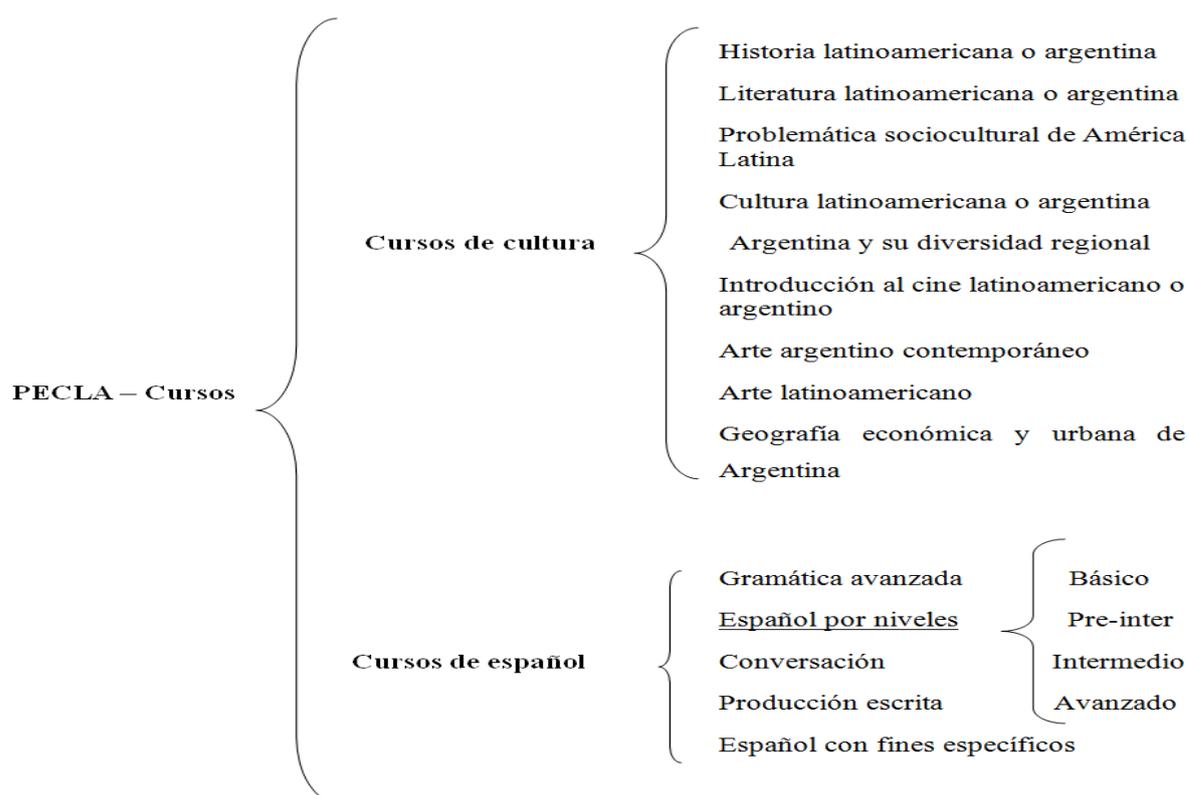
#### **4.2 Programa de Español y Cultura Latinoamericana**

En PECLA, los alumnos pueden elegir una de las tres modalidades disponibles; el número de horas varía según el tipo de curso. La propuesta incluye programas regulares, intensivos, o especiales, todas ellos dictados por profesores universitarios. El primer tipo de programa se desarrolla durante cuatro meses (en marzo y en agosto), en clases semanales de dos o tres encuentros, según el tipo de curso. El programa intensivo integra contenidos académicos con actividades culturales y tiene una duración de cuatro semanas (en febrero y julio), en clases diarias de cinco horas, mientras que la modalidad especial se desarrolla de manera conjunta con otras instituciones y se trata de una propuesta personalizada, que puede incluir alojamiento en casas de familia, excursiones y viajes.

Junto con estas modalidades descriptas, los estudiantes también deben elegir el tipo de curso que prefieren, ya sea curso de español o curso de cultura. La diferencia radica en que los cursos culturales se concentran exclusivamente en diferentes aspectos que están relacionados con el contexto cultural y socioeconómico del país y de la región y los cursos ofrecidos son variados, como Historia latinoamericana y argentina, Cultura latinoamericana y argentina, Problemática sociocultural de América Latina, Literatura latinoamericana y argentina, entre otros. Por el contrario, los cursos de español se focalizan en aspectos lingüísticos de la lengua española. Algunos de estos cursos abarcan las cuatro macro habilidades en la adquisición de una lengua con un enfoque comunicativo. Están organizados en cuatro niveles de conocimiento: básico, pre-intermedio, intermedio y avanzado.

En el aula, se usan materiales que contienen textos reales y los ejercicios proponen contenidos funcionales y situaciones de la vida cotidiana. Fuera del aula, se realizan actividades que permiten la inmersión en la cultura del país: visitas a lugares históricos, recitales, exposiciones y otras muestras de expresión cultural. Otros de los cursos de español se centran en algún aspecto en particular de la lengua, como Gramática Avanzada, Producción Escrita I y II, Conversación I y II, y Español con fines específicos.

A continuación, plasmaremos de manera gráfica esta información con las distintas posibilidades de cursado de los alumnos:



El gráfico que antecede nos permite apreciar la variedad de cursos que el programa ofrece para satisfacer las necesidades particulares de los alumnos extranjeros que llegan a la ciudad a estudiar en un contexto académico. En el presente trabajo, no fueron tenidos en cuenta todos ellos, ya que algunos exceden el ámbito de interés de nuestra investigación. Así, los cursos de cultura quedaron fuera de nuestro análisis, aunque no dejamos de resaltar el gran valor de intentar transmitir la cultura argentina y latinoamericana a los estudiantes que llegan desde países con un contexto político y socioeconómico muy diferente.

Asimismo, dentro de los cursos de español, el de español con fines específicos no fue analizado porque el mismo se concentra en el español empleado en áreas específicas, como los negocios, el derecho, los medios de comunicación, entre otras. Además, Producción escrita I y II tiene por objetivo desarrollar específicamente la producción escrita orientada a la escritura de textos complejos, en registro formal y académico.

Los contenidos se centran en las características y estructuras de los textos expositivos y narrativos (Producción escrita I), y en distintas tipologías textuales: la descripción, la narración, la exposición y la argumentación (Producción escrita II). En lo que se refiere a los cursos de conversación, su principal objetivo es desarrollar la expresión oral y fortalecer la fluidez. Se trabaja principalmente con juegos de roles, dramatizaciones y exposiciones orales sobre temas culturales. El énfasis se coloca en el uso funcional del español en situaciones comunicativas asociadas a la vida en Argentina.

Si bien estos cursos abarcan contenidos gramaticales, dentro de los cuales se encuentra, por ejemplo, el uso del *se* impersonal, su metodología y modo de evaluación resultan incompatibles con la metodología propuesta en esta investigación, ya que los materiales con los que se trabajan son básicamente textos orales y escritos auténticos que se escuchan y leen, para luego pasar a la producción de sus propios textos orales, y, además, los alumnos son evaluados exclusivamente de forma oral mediante trabajos prácticos, evaluaciones parciales y un examen final oral. Esto imposibilita el análisis exhaustivo que hicimos en el marco de esta investigación de los materiales producidos para enseñar español y de los exámenes escritos realizados por los alumnos. Por lo tanto, los cursos de conversación quedaron también excluidos de nuestro estudio.

Tampoco analizamos el curso de Gramática avanzada dada su estructuración a partir de diferentes tipos de textos de circulación social y las estrategias lingüístico-discursivas

necesarias de cada tipo textual. Dicho curso posee como finalidad profundizar aspectos gramaticales de la lengua española, partiendo de materiales de enseñanza auténticos, textos escritos y orales reales, los cuales quedan fuera del alcance de nuestra investigación.

Por las razones expuestas, decidimos concentrarnos en los cursos de español por niveles, en los que además se desarrollan las cuatro macro habilidades lingüísticas. A continuación, llevaremos a cabo un análisis de los programas de cada uno de los niveles para determinar si todos los recursos impersonales están incluidos, o si sólo algunos de ellos están presentes, y en tal caso, cuáles.

#### **4.2.1 Análisis de los programas de español por niveles<sup>13</sup>**

##### **Nivel I (Básico)**

Luego de cursar este nivel, se pretende que el alumno posea un conocimiento general básico sobre la gramática y el léxico, junto con el desarrollo de las habilidades receptivas y productivas. El nivel de complejidad de las estructuras estudiadas, así como el léxico al que los estudiantes son expuestos, es elemental. Luego del análisis del programa, se puede observar que sólo una estructura impersonal está incluida:

- Uso de *ser* para referirse a la hora y al tiempo.

Recordemos que tal recurso se encuentra dentro del grupo de construcciones impersonales obligatorias.

##### **Nivel II (Pre-intermedio)**

En este curso, los aprendices entran en contacto con vocabulario y contenidos gramaticales más específicos y complejos, y deben producir mensajes un poco más exigentes desde el punto de vista lingüístico. Sin embargo, el programa no incluye ningún recurso impersonal como objeto de estudio. En este nivel, se espera que los alumnos sean capaces de describir actividades pasadas y experiencias personales, hábitos y actividades cotidianas, planes y

---

<sup>13</sup> Los programas de todos los niveles, así también como el material didáctico analizado y algunas evaluaciones, están incluidos en la sección Anexos de este trabajo.

acuerdos; que sepan explicar lo que les gusta o no les gusta y ofrecer descripciones breves y básicas de hechos y actividades. Para tales funciones comunicativas, se les presenta otro tipo de contenidos léxico-gramaticales.

### **Nivel III (Intermedio)**

Los objetivos de este nivel son un poco más específicos, y el vocabulario y las estructuras gramaticales que se presentan permiten a los alumnos desarrollar una competencia comunicativa más amplia para interactuar en diversos contextos de la vida cotidiana. Pudimos detectar las siguientes construcciones impersonales luego de la exhaustiva observación del programa:

- *Se* impersonal, pasivo y en acciones accidentales.
- Uso de *uno, una, cualquiera*, segunda persona y *todo el mundo* con valor de generalidad e impersonalidad.

Estas estrategias impersonales son de carácter optativo, ya que, como ya fue explicado anteriormente, el hablante tiene la opción de usarlas o no en su discurso.

### **Nivel IV (Avanzado)**

El nivel de exigencia de los textos que los alumnos producen, leen y escuchan es mucho mayor, con lo cual los contenidos abarcados en el programa son también más complicados. De todos los contenidos gramaticales incluidos, los siguientes son recursos impersonales, ambos también considerados como construcciones de impersonalidad optativa:

- Pasiva participial.
- Pasiva con *se*.

Todos los programas analizados están basados en el enfoque comunicativo y tratan de cubrir la mayoría de los temas de la realidad cotidiana. Todas las destrezas son desarrolladas, las de la comprensión y las de producción, tanto oral como escrita, y la interacción comunicativa simulando situaciones reales de la vida es un elemento clave en las clases. Con

respecto a la inclusión de recursos impersonales, hemos observado que, de las dos construcciones obligatorias explicadas con anterioridad, una de ellas está incluida en el programa de español básico, el uso de *ser* para referirse a la hora y al tiempo.

Cabe destacar que en la sección teórica de este trabajo, se han presentado y descripto minuciosamente las diez construcciones impersonales que son opcionales, de las cuales cinco de ellas han sido incorporadas a los programas de los niveles intermedio y avanzado: el *se* impersonal, la voz pasiva perifrástica, la pasiva con *se*, la segunda persona del singular y el uso de *uno, una* (junto con el sintagma *todo el mundo*).

Ya conocemos cuáles son las estructuras impersonales que se presentan a los alumnos, según los programas vigentes. Para poder conocer si el foco de la enseñanza se centra en la forma o también en sus significados y usos, procederemos a estudiar los materiales que se utilizan para enseñar español en los cursos de español por niveles de PECLA.

#### **4.2.2 Análisis de los materiales de enseñanza**

Para poder cumplir con el objetivo de enseñar español atendiendo a las peculiaridades de la variedad rioplatense y a las características del contexto cultural y socioeconómico de Argentina y América Latina, se produjo una serie de libros de texto denominada *Horizonte ELE*. Dicha serie no se encuentra actualmente disponible para el público en general; solamente los alumnos que se inscriben en el programa reciben el material, según el nivel que están cursando.

La siguiente sección está dedicada a exponer los resultados del minucioso análisis de estos materiales que realizamos, el cual estuvo caracterizado por las siguientes particularidades, según las variables descriptas por Ramos (2009):

- La finalidad del análisis es contribuir a generar conocimiento en el campo de la enseñanza de ELE. No es nuestro propósito analizar el valor ni la utilidad de estos materiales.
- La orientación de este estudio es descriptiva, ya que ha sido realizado para describir cómo se presentan y se practican las estructuras impersonales (y cuáles de ellas) en español.

- Se llevó a cabo una modalidad sistemática de análisis al haber definido con anterioridad cuáles son los elementos a observar y cuáles son los criterios de análisis, lo cual arrojará datos cuantitativos.
- Los agentes que intervinieron en este análisis fuimos los autores de esta investigación, sin la colaboración de agentes externos.
- El punto de vista del análisis es interno, ya que no pretendemos evaluar la congruencia del material con el programa ni con el contexto. Nos propusimos examinar cuáles estructuras impersonales se incluyen en cada uno de los materiales y cómo se presentan.
- Los instrumentos utilizados para llevar a cabo el análisis son principalmente tablas de registro con preguntas orientadoras para facilitar y guiar la búsqueda.
- Como ya hemos mencionado anteriormente, los elementos analizados son las construcciones impersonales y su presentación, es decir, cuáles estructuras para expresar impersonalidad son incluidas y si se hace hincapié en la forma lingüística únicamente o si también se incorporan sus significados y usos.

Durante la observación y estudio sistemático de los materiales, hicimos una distinción importante entre las construcciones impersonales obligatorias y aquellas que son optativas. El primer grupo está compuesto por oraciones que carecen de sujeto y resulta imposible asignarles uno; no existe otra manera de referirse, por ejemplo, a fenómenos meteorológicos o climáticos que a través del uso de oraciones impersonales como *Llueve en Córdoba* o *Hace calor*. Creemos que este tipo de construcciones no presenta un desafío importante a los alumnos de ELE, quienes deben aprender la forma, y lógicamente su significado y en qué ocasiones se usan, pero no les causa dificultad aprender a usarlas con el significado pretendido y en un contexto apropiado, ya que no poseen importantes limitaciones o restricciones de uso.

Por el contrario, las oraciones impersonales optativas son las más desafiantes debido al gran número de opciones que la lengua les ofrece y a los distintos significados y usos de cada una de ellas. Por este motivo, es este grupo de construcciones en el que hacemos especial hincapié, en las tres dimensiones tan ponderadas por la gramática cognitiva y también descritas por Larsen-Freeman (2003): la forma, el significado y el uso.

Al comienzo de este trabajo, describimos las razones generales que llevan a un hablante o escritor a utilizar los recursos impersonales optativos, ya sea por desconocimiento del sujeto agente, omisión deliberada del mismo, falta de interés o por la naturaleza imprecisa y genérica del sujeto. Sin embargo, cada uno de estos recursos presenta restricciones de uso y particularidades en su significado, que también fueron explicadas, las cuales creemos que deben ser transmitidas, de alguna u otra forma, a los estudiantes, y se encuentran resumidas en el siguiente cuadro:

### Las tres dimensiones de las construcciones impersonales optativas

FORMA	SIGNIFICADO	USO
Predicados con ciertos verbos (Me basta con/Según consta en/ Me duele en)	Significados similares a sus contrapartes personales.	Se usan como una alternativa a las variantes personales.
Segunda persona del singular (voz activa)	Sujeto general indeterminado con rasgos de subjetividad y afectividad.	Se usa cuando queremos aludir a cualquier persona, preferentemente en la lengua coloquial, y cuando el emisor se solidariza con los demás y se implica en la cuestión.
Primera persona del plural (voz activa)	Sujeto colectivo, con rasgos de subjetividad y afectividad.	Se usa cuando el emisor se ve implicado y se siente parte de la colectividad, aunque en realidad no forma parte del sujeto agente.
Tercera persona del plural (voz activa)	Sujeto indeterminado, inespecífico o genérico, con rasgos de neutralidad y objetividad.	Se usa cuando se desconoce el sujeto o se lo considera general, y el emisor no se siente implicado y quiere distanciarse.
Voz pasiva perifrástica ( <i>ser</i> + participio)	Énfasis en la acción y no en el agente, carácter objetivo y neutro.	Se usa cuando se quiere resaltar al paciente, cuando no se posee o no se quiere brindar información sobre el agente.
Pasiva con <i>se</i> (sujeto que concuerda con el verbo en singular o plural)	Énfasis en la acción, agente implícito.	Se usa cuando se quiere resaltar al paciente, cuando no se posee o no se quiere brindar información sobre el agente. Su uso es más frecuente que la perifrástica, y es más impersonal, por su resistencia a incorporar complementos agentes.

Construcciones impersonales con <i>se</i> (verbo en tercera persona del singular)	Énfasis en la acción y no en el agente, que generalmente es humano y definido.	Se usa cuando se quiere resaltar al paciente, cuando no se posee o no se quiere brindar información sobre el agente.
Construcciones medias ( <i>se</i> + verbo en voz activa)	Sujeto con interpretación genérica y agente implícito. Énfasis en la acción.	Se usa cuando se quiere destacar la acción que sufre el paciente, cuyas propiedades intrínsecas favorecen la acción.
<i>Uno/una</i> + tercera persona del singular	Sujeto indeterminado con rasgos de afectividad y subjetividad.	Se usa cuando se quiere aludir a cualquier persona y, a la vez, incluir a la primera persona, especialmente cuando se desea hacer distinción de género.
<i>haber que</i> + infinitivo	Sujeto indeterminado. Construcción de tipo obligativa.	Se usa cuando se desea expresar obligación con un cierto distanciamiento, impersonalidad y objetividad.

Al analizar los materiales, nos concentramos, primero en distinguir cuáles recursos impersonales son abordados, y, luego, en buscar si estas tres dimensiones que acabamos de detallar de cada construcción impersonal son presentadas y practicadas, o si existe un énfasis sobre alguna de las dimensiones.

Primero, estudiamos exhaustivamente los índices de cada libro, en donde se explicitan los contenidos funcionales comunicativos, léxicos, sintáctico-gramaticales y fonéticos. En una segunda instancia, leímos cada material completo para familiarizarnos con su metodología y tener una primera aproximación, para luego continuar con el análisis profundo de aquellas unidades o secciones de los libros en donde se presenten recursos impersonales.

Antes de comenzar con la revisión, teníamos la intuición de que en los materiales que se utilizan para enseñar en los niveles más bajos no encontraríamos construcciones impersonales que sean el foco de la enseñanza, al menos no aquellas consideradas optativas. Esta impresión fue confirmada luego del análisis, ya que en los dos primeros niveles, se enseñan oraciones impersonales obligatorias y una pequeña introducción a la voz pasiva perifrástica con el acento puesto en la forma, como ya veremos en detalle más adelante. En la grilla que se encuentra a continuación, se pueden observar los resultados del primer nivel de

análisis y se aprecian cuáles son los recursos impersonales presentados en la serie *Horizonte ELE*.

<b>Material</b>	<b>Horizonte ELE</b>	<b>Horizonte ELE</b>	<b>Horizonte ELE</b>	<b>Horizonte ELE</b>
<b>Construcción</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>Obligatorias</b>				
Verbos meteorológicos	No	No	No	No
Ciertos verbos como <i>haber, ser, hacer.</i>	Sí	Sí	No	No
<b>Optativas</b>				
Ciertos verbos	No	No	No	No
Segunda persona del singular	No	No	Sí	No
Primera persona del plural	No	No	No	No
Tercera persona del plural	No	No	Sí	No
Voz pasiva perifrástica	No	Sí	No	Sí
Pasiva con se	No	No	Sí	Sí
Impersonal con se	No	No	Sí	No
Construcciones medias	No	No	No	No
Uno/una	No	No	Sí	No
Haber que	No	No	No	No

Como se puede observar, algunas construcciones impersonales no son abordadas en ningún nivel, como los verbos meteorológicos, ciertos verbos con impersonalidad optativa, la primera persona del plural, las construcciones medias y *haber que*, mientras que otras son presentadas en un solo nivel: la segunda persona del singular, la tercera persona del plural, la construcción impersonal con *se* y *uno/una*. Hay tres recursos impersonales que son tratados en dos distintos niveles de la serie Horizonte ELE: ciertos verbos impersonales, como *haber*, *hacer*, etc., la voz pasiva perifrástica y la pasiva con *se*.

Recordemos que este análisis no intenta valorar la calidad de los materiales ni intentar deslindar las razones por las cuales se incluyen ciertos recursos impersonales y no otros; solamente intentamos describir lo que sucede con las construcciones impersonales en estos materiales didácticos. Ahora, comenzaremos con la exposición del estudio detallado de cada uno de ellos. Este segundo nivel de análisis tiene como objetivo examinar de manera exacta cómo es el tratamiento de la impersonalidad en cada nivel, es decir, si se tiene en cuenta la forma, el significado y el uso en la presentación de cada recurso impersonal.

#### **4.2.2.1 Horizonte ELE 1**

La única construcción impersonal que se presenta en este nivel es la que utiliza el verbo impersonal *haber*. Como ya explicamos, creemos que este tipo de oración impersonal obligatoria no genera demasiadas complicaciones en los alumnos, pero igualmente queremos especificar si se les brinda un claro panorama de sus tres dimensiones:

Forma: siempre en tercera persona del singular.

Significado: sentido locativo o existencial.

Uso: se usa para expresar existencia o referirse a la ubicación, posición o al lugar de algo o alguien.

Las preguntas que orientaron la búsqueda estuvieron basadas en los conceptos de la gramática cognitiva, que ve la forma indisociable del significado y de la función, y de los aportes de Larsen-Freeman (2003) sobre las tres dimensiones de las unidades lingüísticas. Estas teorías nos brindaron el fundamento sobre el cual basar nuestra creencia de que para adquirir una unidad lingüística, en este caso las construcciones impersonales, es necesario

aprender su forma, a través de la exposición de los estudiantes a un número importante de ejemplos y a ejercicios de práctica, pero también es imprescindible aprender su significado, a través de instancias que les permitan practicarlas con el significado pretendido, y su uso, por medio de ejercicios en donde puedan usarlas en contextos reales y apropiados.

Utilizamos la siguiente grilla para recaudar información y hacer el análisis más sistemático:

Preguntas orientadoras- Verbo <i>haber</i> – Nivel 1	Sí	No	Cantidad
¿Están los alumnos expuestos a ejemplos?	X		8
¿Están los alumnos expuestos a ejercicios de práctica que faciliten la adquisición de la forma?	X		1
¿Se hace referencia a su significado?		X	
¿Hay instancias para que los alumnos puedan practicar con el significado pretendido?		X	
¿Se hace referencia a su uso y a sus restricciones si las hubiere?	X		
¿Hay instancias para que los alumnos puedan usar la construcción en un contexto real apropiado?		X	

En el módulo dos, encontramos el verbo impersonal *haber* como uno de los contenidos lingüísticos. En esta sección, los alumnos son expuestos a las formas más básicas de describir y comparar lugares, comparar costumbres y caracterizar países latinoamericanos, así también como a léxico relacionado con geografía y costumbres. El capítulo comienza con una serie de actividades (colocar verdadero o falso, responder y elaborar preguntas, entre otras.) basadas en textos auténticos. Se enfatiza la adquisición de los verbos *ser*, *estar*, *tener* y *llamarse*, y el vocabulario relacionado con la geografía, los carnavales y la comida latinoamericana. En esta sección, pudimos encontrar cuatro instancias del verbo *haber*, utilizado en los textos de manera natural.

En la página 28, en el ejercicio tres se solicita a los estudiantes que completen un correo electrónico con algunos verbos que faltan, entre ellos *haber*. Esta es la única actividad en la que los alumnos están expuestos a esta estructura y, hasta este momento, no hay ninguna

explicación gramatical. Luego de una serie de ejercicios de vocabulario, y explicaciones sobre los verbos regulares en el modo indicativo, en la página 34, se incluye un apéndice gramatical con los usos de *ser*, *estar* y *haber*, en donde se ofrecen más ejemplos.

Retomando la pregunta inicial, si se tienen en cuenta o no las tres dimensiones, éstas son nuestras conclusiones:

Forma: hay ocho ejemplos del verbo *haber*, aunque en la explicación gramatical notamos que no se menciona su uso siempre en la tercera persona del singular. Antes de dicha explicación, encontramos un ejercicio para practicar su forma.

Significado: no hay instancias concretas para ejercitar el verbo *haber* de manera natural con el significado pretendido.

Uso: se explica su uso para expresar existencia, pero no se brindan oportunidades para utilizarlo en un contexto real y adecuado.

Vale la pena aclarar que en el programa de este nivel se incluye, como recurso impersonal obligatorio, el verbo *ser* para referirse a la hora y al tiempo. En el apéndice gramatical del módulo dos de este libro analizado, se menciona brevemente el valor temporal del verbo *ser* y el aspecto climático que puede indicar el verbo *estar*; sin embargo, no lo hemos incluido como una estructura impersonal que se presenta porque se trata de una escueta mención dentro de una larga lista, sin posibilidades de práctica de su uso y significado. Si bien los verbos *ser* y *estar* son practicados en este capítulo, sólo se hace referencia a sus usos personales, más especialmente a la distinción básica entre las características permanentes que denota *ser* en oposición a los estados transitorios que indica *estar*.

#### **4.2.2.2 Horizonte ELE 2**

En el programa correspondiente al nivel 2 no se incorpora ninguna construcción impersonal, al menos no como un contenido gramatical focalizado. No obstante, en el material didáctico utilizado en tal nivel, se incluyen dos recursos impersonales: nuevamente el verbo *haber* y la voz pasiva perifrástica. Procederemos de la misma manera que con el análisis en el nivel anterior para explicar los resultados.

Preguntas orientadoras- Verbo <i>haber</i> – Nivel 2	Sí	No	Cantidad
¿Están los alumnos expuestos a ejemplos?	X		+ de 30
¿Están los alumnos expuestos a ejercicios de práctica que faciliten la adquisición de la forma?	X		1
¿Se hace referencia a su significado?		X	
¿Hay instancias para que los alumnos puedan practicar con el significado pretendido?		X	
¿Se hace referencia a su uso y a sus restricciones si las hubiere?		X	
¿Hay instancias para que los alumnos puedan usar la construcción en un contexto real apropiado?	X		1

En esta ocasión, el verbo *haber* se encuentra desarrollado en el módulo cuatro del libro, junto con el repaso que se realiza de los verbos *ser* y *estar*, entre otros contenidos léxicos-gramaticales. En la página 49, hay un ejercicio de activación, previo a la escucha de la canción *No hay nadie como tú*, de Calle 13. Los alumnos deben escucharla sin leer la letra para sintetizar el contenido y, en una segunda instancia, escuchan la canción siguiendo la letra. Allí, se observan numerosos ejemplos del verbo *haber* conjugado en el presente del modo indicativo, seguido por una actividad de pos lectura en la que los aprendices deben responder preguntas usando el verbo en cuestión y el vocabulario de la canción. Obsérvese que las preguntas no generan el uso espontáneo de la construcción impersonal; más bien implican la repetición de la forma, por ejemplo:

“Según la canción, en el mundo hay mucha gente. ¿Cómo es esa gente?” (ejercicio cuatro, página 50)

Posible respuesta: “Hay gente bruta y astuta; hay personas gordas, medianas y flacas; etc.”

Luego de la exposición a más vocabulario y estructuras gramaticales, en la página 56, el ejercicio tres les propone mantener un diálogo sobre los lugares que les gustaría visitar en Argentina. Se los invita a contar qué se puede hacer, cómo es el clima, qué hay en ese sitio y cómo es. Con esta actividad, se integran varios contenidos léxicos y gramaticales aprendidos,

entre ellos, el uso del verbo *haber* (además de la expresión *hace frío/calor*) para expresar existencia en una conversación que podría darse perfectamente de manera espontánea entre hablantes nativos del español. En resumen, podríamos afirmar lo siguiente sobre las tres dimensiones del verbo *haber* tratadas en *Horizonte ELE 2*:

**Forma:** pudimos encontrar numerosas instancias del verbo *haber* en el tiempo presente del modo indicativo, y un ejercicio de práctica.

**Significado:** no hay instancias concretas para ejercitar el verbo *haber* de manera natural con el significado pretendido.

**Uso:** no se hace referencia explícita a su uso para expresar existencia, aunque sí se incorpora una tarea para practicar su uso en un contexto real.

El otro recurso impersonal que se desarrolla se encuentra en el módulo siete y se trata de la voz pasiva perifrástica. Otros contenidos presentados en esta unidad son el pretérito pluscuamperfecto y expresiones de tiempo, junto con léxico referido a las costumbres latinoamericanas. Veamos entonces de manera detallada cómo es el tratamiento de esta estrategia tan importante para indicar impersonalidad.

Preguntas orientadoras- Voz pasiva perifrástica – Nivel 2	Sí	No	Cantidad
¿Están los alumnos expuestos a ejemplos?	X		5
¿Están los alumnos expuestos a ejercicios de práctica que faciliten la adquisición de la forma?	X		3
¿Se hace referencia a su significado?	X		
¿Hay instancias para que los alumnos puedan practicar con el significado pretendido?		X	
¿Se hace referencia a su uso y a sus restricciones si las hubiere?		X	
¿Hay instancias para que los alumnos puedan usar la construcción en un contexto real apropiado?		X	

En la página 112, se puede hallar un texto sobre la historia inca, en donde encontramos remarcadas en negrita tres instancias de voz pasiva perifrástica. A continuación, la pregunta

“¿qué tienen en común los verbos señalados en el texto anterior?” hace reflexionar a los alumnos sobre esta estructura e inmediatamente se ofrece una explicación gramatical: se menciona que los verbos están en voz pasiva y que están formados en realidad por dos verbos, el verbo *ser* y un participio, el cual debe concordar con el sujeto de la oración.

También se hace referencia al significado de esta estructura al afirmar que se trata de un sujeto pasivo que no realiza la acción del verbo, sino que la recibe. Hay dos ejemplos extra y luego una breve alusión a la habitual incorporación del complemento agente encabezado por la preposición *por*.

Estos comentarios gramaticales están seguidos por tres actividades que se focalizan en la forma primariamente, ya que los estudiantes deben unir elementos de tres columnas y formar enunciados en voz pasiva, ordenar las palabras para formar oraciones pasivas y completar oraciones utilizando los verbos en paréntesis en voz pasiva.

Finalizamos el análisis de las construcciones impersonales, particularmente de la voz pasiva perifrástica, en *Horizonte ELE 2* afirmando que:

Forma: encontramos diversas instancias ejemplificadoras de esta estructura y actividades prácticas en las cuales el énfasis está puesto en la forma.

Significado: se menciona claramente que el sujeto de la oración no es el agente, sino que recibe la acción del verbo. Sin embargo, no hay ejercicios que demuestren que el énfasis se coloca en la acción ni que permitan a los alumnos usar la voz pasiva perifrástica con el significado correcto.

Uso: no se incluyen aclaraciones sobre el uso de la voz pasiva perifrástica (cuando no se posee o no se quiere brindar información sobre el agente o se quiere resaltar al paciente) ni tampoco actividades que permitan utilizarla en un contexto adecuado.

#### **4.2.2.3 Horizonte ELE 3**

Aquí es donde encontramos la mayor cantidad de construcciones impersonales, y todas ellas están incluidas en el módulo dos. Dentro de las funciones comunicativas que se desarrollan, está incorporada la de expresarse con diferentes niveles de impersonalidad y generalidad. El capítulo comienza con un mapa de América del Sur y una serie de preguntas introductorias al

tema principal de este módulo, que son los viajes y los destinos turísticos famosos. A continuación, se incluyen cinco textos sobre cinco ciudades muy populares, junto con actividades de comprensión lectora y de vocabulario. Luego, en las páginas 30 a 38, se hace hincapié en la expresión de deseo, expectativas futuras con respecto a un viaje, recomendaciones y sugerencias a través de la inclusión de diferentes textos, ejercicios controlados y menos controlados que incluyen la alternancia de los modos indicativo y subjuntivo, como así también ciertas expresiones de necesidad, consejo y posibilidad. No nos detendremos en el análisis de esta parte de la unidad porque la misma abarca contenidos lingüísticos que se encuentran fuera del ámbito de nuestra investigación, aunque creemos que es importante mencionar el contexto en el que los recursos impersonales son introducidos.

En la página 39, comienza a tratarse de manera directa el tema de la impersonalidad, si bien a lo largo del módulo aparecen algunos ejemplos en los textos. Como es habitual en esta serie, antes del texto que expone a los alumnos a un tópico y contenidos específicos, se realizan preguntas de activación de conocimientos, en este caso sobre el carnaval:

*“¿Saben qué es el carnaval? ¿Por qué se celebra? Seguramente conocen algunos de los carnavales más populares del mundo, como el de Río de Janeiro o el de Venecia pero, ¿conocen el carnaval de Montevideo, Uruguay?”*

Luego de esta introducción, se solicita a los aprendices que lean el texto sobre el carnaval en Montevideo y respondan las preguntas sobre la base de lo que han leído. La página siguiente comienza con el título *“Generalidad e impersonalidad”*, y se exponen y practican cinco construcciones impersonales. Se menciona que estos recursos se utilizan cuando los sujetos o agentes de una acción no son conocidos o no queremos mencionarlos.

Procederemos ahora a la distinción de cada recurso impersonal por separado, empezando por la construcción impersonal con *se*. Si bien analizamos exhaustivamente todo el capítulo, focalizamos nuestra atención en las páginas 40, 41, 42 y 43 del libro *Horizonte ELE 3*.

Preguntas orientadoras- Construcción impersonal con <i>se</i> – Nivel 3	Sí	No	Cantidad
¿Están los alumnos expuestos a ejemplos?	X		4
¿Están los alumnos expuestos a ejercicios de práctica que faciliten la adquisición de la forma?	X		2
¿Se hace referencia a su significado?	X		
¿Hay instancias para que los alumnos puedan practicar con el significado pretendido?		X	
¿Se hace referencia a su uso y a sus restricciones si las hubiere?	X		
¿Hay instancias para que los alumnos puedan usar la construcción en un contexto real apropiado?		X	

En el apartado A, esta construcción refleja en su desarrollo las siguientes características:

Forma: se explica que se debe usar el *se* seguido por el verbo en tercera persona del singular y objeto directo con preposición o complemento de tiempo, lugar, manera, etc. Además de los cuatro ejemplos, se observan dos ejercicios para practicar su forma, uno de transformación de oraciones personales a impersonales con *se*, y otro de creación de oraciones impersonales mediante el uso de ciertas palabras (ejercicios uno y dos).

Significado: se indica que esta construcción no tiene sujeto, aunque no se aclara que el énfasis se coloca en la acción. No se observan ejercicios para que los alumnos puedan practicar estas oraciones con dicho significado.

Uso: la referencia que se hace con respecto a su uso no es particular, sino que se encuentra en la introducción de la sección “*Generalidad e impersonalidad*”. No se incluyen actividades para usar la construcción en contexto real y apropiado.

A continuación, centraremos nuestro análisis en la voz pasiva con *se*, que se expone en el punto B de las páginas 40 y 41, y en las conclusiones a las que arribamos.

Preguntas orientadoras- Voz pasiva con <i>se</i> – Nivel 3	Sí	No	Cantidad
¿Están los alumnos expuestos a ejemplos?	X		25
¿Están los alumnos expuestos a ejercicios de práctica que faciliten la adquisición de la forma?	X		2
¿Se hace referencia a su significado?	X		
¿Hay instancias para que los alumnos puedan practicar con el significado pretendido?		X	
¿Se hace referencia a su uso y a sus restricciones si las hubiere?	X		
¿Hay instancias para que los alumnos puedan usar la construcción en un contexto real apropiado?		X	

Forma: antes de llegar a este punto del material, los alumnos fueron expuestos a variados ejemplos de la voz pasiva con *se*, principalmente en los textos y en las preguntas que forman parte de las consignas y, junto con los ejemplos de esta sección, suman un total de 25. Se explica de manera detallada la diferencia con la construcción anterior (el empleo del verbo en tercera persona del singular o plural, dependiendo del sujeto) y el proceso de transformación de una oración desde la voz activa a la pasiva con *se*. Además, encontramos dos actividades de práctica de esta dimensión, que implican la reelaboración de oraciones en voz activa a voz pasiva y la formación de oraciones pasivas usando la forma adecuada del verbo (ejercicios 3 y 4).

Significado: se alude a la característica del sujeto de estas oraciones, un sujeto paciente pospuesto, aunque no se menciona que el énfasis está colocado en la acción. No se incorporan ejercicios de práctica de esta dimensión.

Uso: al igual que sucede con la construcción impersonal, el uso de la pasiva con *se* fue mencionado de manera general al comienzo de la página 40, y se le agrega la utilización de este recurso para dar instrucciones. Se afirma que ambas se usan en contextos formales, aunque, en realidad, sabemos que el uso de la voz pasiva con *se* es frecuente en la lengua oral y escrita, es más común que la voz pasiva perifrástica y no está limitada a situaciones

formales. Asimismo, pudimos observar que no hay actividades para que los alumnos usen esta construcción de manera espontánea y adecuada en un contexto real de uso.

Proseguiremos con la tercera construcción impersonal incluida en este apartado, la tercera persona del plural. Pudimos constatar que esta construcción está explicada en el punto C de la página 41; a diferencia de las anteriores, no pudimos hallar instancias previas de uso de tal construcción en los textos; es decir, es la primera vez que los estudiantes se enfrentan con este recurso, que está nombrado de una forma más teórica que práctica.

Recordemos que, en cuanto a su significado, con la tercera persona del plural, el sujeto es indeterminado, ya sea genérico o inespecífico, con rasgos de neutralidad y objetividad; además, este recurso se usa cuando el hablante no se siente implicado y quiere marcar una cierta distancia.

En la siguiente grilla y su posterior análisis, se puede concluir que esta información no está incluida de manera completa en el material y que las tres dimensiones son tratadas de manera diferenciada, con un mayor énfasis en la forma.

Preguntas orientadoras- Tercera persona del plural – Nivel 3	Sí	No	Cantidad
¿Están los alumnos expuestos a ejemplos?	X		4
¿Están los alumnos expuestos a ejercicios de práctica que faciliten la adquisición de la forma?		X	
¿Se hace referencia a su significado?	X		
¿Hay instancias para que los alumnos puedan practicar con el significado pretendido?	X		1
¿Se hace referencia a su uso y a sus restricciones si las hubiere?		X	
¿Hay instancias para que los alumnos puedan usar la construcción en un contexto real apropiado?		X	

Forma: encontramos cuatro instancias en las que se ejemplifican cómo se usa esta construcción: con el verbo en tercera persona del plural y, aunque no se diga explícitamente, sin la inclusión de los pronombres *ellos-ellas*, todas ellas en el ejercicio cinco. Consideramos

que esta actividad no apunta a que los alumnos puedan practicar su forma, sino a hacerlos reflexionar sobre el rasgo indeterminado del sujeto.

**Significado:** se hace referencia al significado al aclarar que el sujeto es obvio o intrascendente, aunque no se incluye información sobre su característica cualidad objetiva y neutral. Hay un ejercicio de práctica de la tercera persona del plural con el significado pretendido (actividad ocho, página 43).

**Uso:** no se menciona la restricción de su uso más importante, es decir, cuando el hablante quiere distanciarse y no se siente implicado en la acción, tampoco se introducen actividades para practicar esta dimensión. Sin embargo, a través de los ejercicios seis y siete en la página 43, en los que los alumnos tienen que comparar dos noticias y responder preguntas, se intenta realizar una reflexión sobre su uso.

La cuarta construcción impersonal que analizaremos es *uno/una* + la tercera persona del singular, la cual está dentro del grupo titulado como “*Expresiones*”, que también abarca “*la gente*” y “*todo el mundo*”, ya que comparten sus rasgos de generalidad.

Observemos en detalle las características del tratamiento de este recurso:

Preguntas orientadoras- Uno/una + 3° persona del singular – Nivel 3	Sí	No	Cantidad
¿Están los alumnos expuestos a ejemplos?	X		4
¿Están los alumnos expuestos a ejercicios de práctica que faciliten la adquisición de la forma?	X		1
¿Se hace referencia a su significado?	X		
¿Hay instancias para que los alumnos puedan practicar con el significado pretendido?		X	
¿Se hace referencia a su uso y a sus restricciones si las hubiere?		X	
¿Hay instancias para que los alumnos puedan usar la construcción en un contexto real apropiado?		X	

Forma: no hay indicaciones sobre su forma; sin embargo, de los ejemplos incluidos y del mismo significado de este pronombre, los alumnos deducen el uso del verbo en tercera persona del singular. Se observa una actividad para practicar su forma (ejercicio cinco, página 42).

Significado: no existe una referencia explícita al significado de *uno/una* como sujeto indeterminado con rasgos de afectividad y subjetividad; no obstante, mediante las dos historietas de Mafalda en las actividades uno a cuatro, se trabaja con su significado. No se brinda la oportunidad de usar esta construcción de manera espontánea con el significado apropiado.

Uso: no hay información sobre el uso de *uno/una* cuando se quiere aludir a cualquier persona e incluir a la primera persona, ni ejercicios que permitan practicar este uso.

Por último, en la página 42, se presenta la quinta estrategia impersonal: la segunda persona del singular. Al igual que lo que sucedía con la tercera persona del plural, notamos que si bien la referencia a esta construcción es breve, contiene información importante.

A continuación, presentamos su análisis más detallado.

Preguntas orientadoras- Segunda persona del singular – Nivel 3	Sí	No	Cantidad
¿Están los alumnos expuestos a ejemplos?	X		3
¿Están los alumnos expuestos a ejercicios de práctica que faciliten la adquisición de la forma?	X		1
¿Se hace referencia a su significado?		X	
¿Hay instancias para que los alumnos puedan practicar con el significado pretendido?		X	
¿Se hace referencia a su uso y a sus restricciones si las hubiere?	X		
¿Hay instancias para que los alumnos puedan usar la construcción en un contexto real apropiado?		X	

Forma: los alumnos están expuestos a tres ejemplos, de los cuales se puede deducir que el verbo se usa en la segunda persona del singular sin la incorporación del pronombre de

segunda persona *vos*. Hay también un ejercicio en la misma página en donde se debe escribir oraciones utilizando este recurso (ejercicio cinco, página 42).

Significado: se menciona que se usa para lograr generalidad pero no se aporta información más específica: que se trata de un sujeto indeterminado, subjetivo y afectivo. No se encontraron instancias en la que los alumnos puedan practicar con el significado pretendido.

Uso: hay información con respecto a su uso, particularmente cuando el hablante se quiere incluir a sí mismo, al interlocutor y a la mayoría de la gente. No se observan actividades para que los alumnos puedan practicar este uso.

Hemos concluido con el análisis de las construcciones impersonales en *Horizonte ELE* 3. Vale la pena aclarar que, en la página 43, los ejercicios nueve y diez también tratan sobre las construcciones aquí expuestas, pero, apuntan a la reflexión del estilo que se logra al incorporar estos recursos en un texto (formal vs. informal, personal vs. impersonal), pero no permiten su uso creativo por parte de los alumnos.

#### **4.2.2.4 Horizonte ELE 4**

En este material, se retoman dos estructuras impersonales ya presentadas en otros niveles: la voz pasiva perifrástica y la pasiva con *se*, ambas incluidas en el módulo tres, el cual trata principalmente sobre la colonización de Argentina y el legado de los jesuitas en el país y en Córdoba. El capítulo comienza con dos fragmentos sobre la historia argentina y de las colonias americanas, a los que le siguen actividades que se focalizan en la adquisición de vocabulario. Luego, hay un texto extenso sobre la ruta de los jesuitas en nuestro país y preguntas de comprensión textual. Los textos, todos extraídos de páginas de internet, contienen ejemplos de voz pasiva, que van mostrando a los estudiantes cómo se usa en fragmentos auténticos. En las páginas 43 y 44, encontramos una explicación muy completa sobre la voz pasiva. En este nivel, la información que se brinda sobre las tres dimensiones objeto de estudio en este trabajo es más completa que en otros niveles.

A continuación, iniciamos nuestro análisis con la voz pasiva perifrástica:

Preguntas orientadoras- Voz pasiva perifrástica – Nivel 4	Sí	No	Cantidad
¿Están los alumnos expuestos a ejemplos?	X		8
¿Están los alumnos expuestos a ejercicios de práctica que faciliten la adquisición de la forma?	X		1
¿Se hace referencia a su significado?	X		
¿Hay instancias para que los alumnos puedan practicar con el significado pretendido?	X		1
¿Se hace referencia a su uso y a sus restricciones si las hubiere?	X		
¿Hay instancias para que los alumnos puedan usar la construcción en un contexto real apropiado?		X	

Forma: se explica cómo se forma esta estructura y hay instancias que la ejemplifican. En la página 44, se observa un ejercicio de práctica, en el que los alumnos deben transformar ciertas oraciones extraídas del texto a voz pasiva.

Significado: se aclara que el sujeto es paciente y que el interés del hablante se centra en el objeto que sufre o recibe la acción del verbo, en cuyo caso el agente se omite, aunque también se puede incorporarlo y el punto de vista del hablante recae en él. En las páginas 45, 46 y 47, hay una actividad en la que se solicita a los estudiantes colocar un título a las noticias con el significado pretendido.

Uso: aquí es donde encontramos más información sobre los posibles contextos de uso de esta construcción: cuando el agente es desconocido o indiferente para los interlocutores, cuando el hablante quiere callarlo, cuando se pone de relieve la acción misma o la cosa o persona sobre la que recae la acción. Además, se precisa que la voz pasiva perifrástica no se usa con mucha frecuencia, excepto en el lenguaje periodístico y en la narración histórica. No hallamos actividades para practicar estos usos en contextos reales y auténticos de producción de los alumnos.

Preguntas orientadoras- Voz pasiva con <i>se</i> – Nivel 4	Sí	No	Cantidad
¿Están los alumnos expuestos a ejemplos?	X		14
¿Están los alumnos expuestos a ejercicios de práctica que faciliten la adquisición de la forma?	X		1
¿Se hace referencia a su significado?	X		
¿Hay instancias para que los alumnos puedan practicar con el significado pretendido?	X		1
¿Se hace referencia a su uso y a sus restricciones si las hubiere?	X		
¿Hay instancias para que los alumnos puedan usar la construcción en un contexto real apropiado?		X	

Forma: se brindan explicaciones sobre cómo se forma la pasiva con *se* y se ofrecen catorce ejemplos en los textos. La misma actividad en la página 44 permite también a los aprendices practicar esta modalidad de voz pasiva.

Significado: nuevamente se indica que el sujeto es paciente, y en el mismo ejercicio para colocar los titulares en las noticias con voz pasiva, los estudiantes pueden practicar esta construcción con el significado adecuado.

Uso: los mismos usos descriptos para la voz pasiva perifrástica se aplican aquí, sólo que se aclara que la pasiva con *se* es más espontánea, natural y menos elaborada, por lo que se la prefiere en contextos menos formales. Tampoco encontramos actividades para poder poner en práctica sus usos en contextos reales.

#### 4.2.2.5 Consideraciones finales sobre el análisis de materiales en PECLA

Por empezar, sabemos que en una clase de lengua extranjera, el o la profesora emplea los materiales didácticos con libertad como una herramienta didáctica, pero puede apartarse de su propuesta y generar actividades que rellenen los “vacíos” de los materiales; es decir, es probable que los docentes propongan, por ejemplo, un juego de roles para usar el verbo *haber* en un contexto posible de uso, aunque el libro no lo incluya. Sin embargo, aquí tratamos de

evaluar los materiales de enseñanza de manera objetiva, más allá de cómo son usados en la clase, en especial por la imposibilidad que significa observar todas las clases de ELE en estos cursos para advertir si los docentes hacen referencias a estas estructuras de manera teórica y práctica.

Habiendo hecho esta salvedad, y siempre teniendo presente que el estudio de los materiales no tiene un fin evaluativo sino descriptivo, expondremos los resultados finales del análisis de la serie *Horizonte ELE*.

- Total de construcciones impersonales obligatorias: 1 (verbo *haber* presentado en dos niveles)
- Total de construcciones impersonales optativas: 6 (pasiva con *se* y pasiva perifrástica presentadas en dos niveles cada una)
- Cantidad de construcciones impersonales analizadas en toda la serie: 10

Sobre este total de diez construcciones impersonales, que incluye a aquellas tres que son repetidas, podemos concluir lo siguiente:

<b>Dimensión</b>			
<b>Ítems</b>	<b>FORMA</b>	<b>SIGNIFICADO</b>	<b>USO</b>
Referencia	10	7	6
Instancias de práctica	9	3	1
Cantidad de ejercicios	13	3	1

Con los ítems de la primera columna, intentamos responder las siguientes preguntas: ¿de las 10 construcciones analizadas, en cuántas oportunidades se hace referencia a su forma/significado/uso?; ¿con cuántas de esas 10 construcciones se brindan instancias para practicar su forma/significado/uso?, y finalmente ¿cuántos ejercicios en total encontramos para practicar la forma/significado/uso de esas construcciones? Pasemos ahora a explicar en detalle los hallazgos para cada dimensión:

Forma: en cada uno de los diez casos en los que se presentan recursos impersonales en la serie se hace referencia a su forma, en algunas oportunidades con más detalle que en otros, pero esta dimensión nunca estuvo ausente. Se brindan un total de noventa y cuatro ejemplos, la mayoría de ellos ubicados en los textos de diversa tipología que los libros incorporan. De esos diez casos, la gran mayoría brinda oportunidades para practicar su forma (solamente una construcción, la tercera persona del plural, no presenta actividades para hacerlo), con un total de trece ejercicios focalizados en esta dimensión.

Significado: siete construcciones impersonales son presentadas con una referencia a su significado, mientras que otra tres no la tienen. De esos siete recursos, sólo tres están acompañados de ejercicios que permitan utilizarlos con el significado pretendido, con un total de tres actividades centradas en el significado.

Uso: encontramos referencias a los usos de las construcciones impersonales en seis de ellas, aunque sólo en un caso los estudiantes tienen la posibilidad de practicar su uso en un contexto apropiado a través de una actividad.

En conclusión, y tal como lo demuestran el gráfico y la descripción realizada, la diferencia entre la cantidad de veces en las que se hace referencia a la forma, al significado y uso no es significativa (un 100% en el caso de la forma contra un 70% y 60% para el significado y el uso respectivamente); sin embargo, la brecha aumenta notablemente cuando se trata de la práctica de estas dimensiones. Notamos una distancia considerable entre las instancias de práctica y la cantidad de ejercicios focalizados en la forma y aquellos centralizados en el significado y uso. De las diez construcciones impersonales analizadas, sólo en tres casos se brindan posibilidades a los alumnos de practicar el significado; por otra parte, sólo es posible practicar el uso de un recurso impersonal. Esto marca una disimilitud con la cantidad de instancias que se otorgan para poder practicar su forma.

#### **4.2.3 Análisis de las evaluaciones**

En los cursos de español por niveles, los alumnos son evaluados de diferentes modos, lo cual está explicitado claramente en los programas. Se tiene en cuenta el proceso continuo de aprendizaje desarrollado por los estudiantes a través de diferentes modalidades de evaluación. El proceso se evalúa considerando aspectos actitudinales y contenidos a través de trabajos

prácticos, exámenes parciales y un examen final. Si se trata de un curso intensivo, los alumnos son examinados mediante dos trabajos prácticos (uno oral y otro escrito) y un examen parcial escrito, mientras que en el caso de los cursos cuatrimestrales, la evaluación consta de cuatro trabajos prácticos (dos orales y dos escritos), y dos exámenes parciales (uno oral y otro escrito).

Es importante destacar que los exámenes orales quedan excluidos de nuestra investigación porque requeriría la presencia permanente de los investigadores en estas instancias evaluativas, cuyas fechas no están predeterminadas, sino que son fijadas por cada profesor según su propio criterio. Por otra parte, los trabajos prácticos y parciales escritos tampoco pueden ser analizados, ya que no quedan registros de los mismos; cada docente los prepara, administra, corrige y luego los entrega a los alumnos, sin dejar copias en la institución.

En consecuencia, cualquiera sea el tipo de curso, el único tipo de evaluación que analizamos es el examen final escrito (también son evaluados de forma oral) que integra todos los contenidos desarrollados a lo largo del curso.

En nuestro análisis, nos concentramos en los exámenes finales administrados en el año 2012, sin diferenciar entre los cursos intensivos y los cuatrimestrales, ya que los contenidos que se desarrollan son los mismos. Asimismo, nos focalizamos en los niveles tres y cuatro por dos motivos importantes. En primer lugar, son los niveles en donde más construcciones impersonales se presentan, y el énfasis se coloca en los recursos optativos, que, como ya explicamos, son aquellos más difíciles de adquirir por su heterogeneidad y opciones de uso y, al mismo tiempo, son los que brindan más posibilidades de ser usados en distintos contextos teniendo en cuenta sus significados y restricciones de uso. En segundo lugar, los exámenes finales de estos niveles son las únicas evaluaciones a las que tuvimos acceso por una cuestión de apertura de cursos y disponibilidad en el momento de la consulta.<sup>14</sup>

Lo que intentamos determinar mediante este análisis es si todas las construcciones impersonales incluidas en los programas y materiales de los niveles tres y cuatro son evaluadas, y, en el caso de que lo sean, si los ejercicios apuntan a examinar su forma o

---

<sup>14</sup> Es importante aclarar que, si bien tuvimos pleno acceso a los exámenes escritos finales, no pudimos extraer copias de los mismos por disposición de la administración de PECLA. De todos modos, estas evaluaciones fueron analizadas en detalle y registradas por escrito.

también la capacidad de los alumnos de usarlas con un significado adecuado y en un contexto apropiado. Consideramos que este es otro camino de aproximarnos a la manera en la que se trata el tema de la impersonalidad en español en los establecimientos objetos de estudio, específicamente la forma de evaluar los recursos impersonales. Las preguntas que guiarán este análisis son las siguientes: ¿cuáles construcciones impersonales son evaluadas en los niveles 3 y 4?; ¿se evalúa la forma de esas construcciones?; ¿las otras dos dimensiones, el significado y el uso, son también evaluadas?

Estuvieron bajo escrutinio dos modelos de exámenes de cada nivel, que fueron aquellos administrados durante el segundo semestre de 2012. Todos constan de cuatro secciones: gramática y vocabulario, lecto-comprensión, comprensión auditiva y producción escrita. No solamente analizamos las actividades incluidas en la sección gramatical, que, por lo general, examina la forma de las unidades lingüísticas, sino que también tuvimos en cuenta las otras partes. En las secciones de comprensión, observamos si los textos ofrecen variados ejemplos de construcciones impersonales que implique a los alumnos comprender el significado y el uso que poseen en esos contextos particulares, y si los ejercicios pos lectura y pos escucha proponen tareas para que los estudiantes utilicen ciertos recursos impersonales.

En la sección de producción escrita, analizamos si las actividades crean contextos reales de uso y práctica de sus significados. Por ejemplo, si leemos una consigna como “*escriba una carta a su mejor amigo contándole qué hizo el fin de semana pasado en Córdoba*”, la misma no será tenida en cuenta como un ejercicio que evalúe construcciones impersonales, ya que pretende examinar a los alumnos en el uso de la narración de eventos en pasado, probablemente utilizando el pretérito perfecto simple y el imperfecto. En cambio, una consigna como “*escriba una noticia sobre los incendios en donde se intente quitar la responsabilidad al gobierno*”, que genera un contexto ideal para poder usar construcciones impersonales, será considerada como una actividad que efectivamente evalúa nuestro tema de investigación. A continuación, exponemos los resultados de nuestro análisis de los cuatro modelos de exámenes escritos a los que tuvimos acceso, en donde contabilizamos un total de treinta ejercicios:

**Construcciones impersonales evaluadas en los niveles 3 y 4 en el segundo semestre de 2012**

Construcciones presentadas en los niveles 3 y 4	Construcciones evaluadas en exámenes finales	Dimensiones evaluadas		
		Forma	Significado	Uso
Pasiva con <i>se</i>	No	-	-	-
Pasiva perifrástica	Sí	Sí (1 ejercicio)	No	No
Impersonal con <i>se</i>	No	-	-	-
Segunda persona del singular	No	-	-	-
Tercera persona del plural	No	-	-	-
<i>Uno/una</i>	No	-	-	-

Como el cuadro lo indica, en las cuatro evaluaciones finales analizadas, sólo un recurso impersonal es examinado, la voz pasiva perifrástica (en un examen dirigido a los alumnos del nivel 4), en un ejercicio en donde los alumnos deben completar los espacios en blanco con los verbos en infinitivo que están en paréntesis, el cual, sin lugar a dudas, se concentra en la forma de dicha construcción. En los exámenes del nivel 3, los temas gramaticales más recurrentes son la alternancia indicativo-subjuntivo, el uso de los tiempos verbales y los estilos directos e indirectos. Las funciones comunicativas prioritariamente evaluadas son la de dar opinión y recomendar.

En tanto, en las evaluaciones del nivel 4, también se prioriza el uso de los modos y tiempos verbales correctos, en especial los tiempos en pasado. La expresión de opinión y de disgusto es también favorecida, principalmente en la producción escrita, solicitando a los alumnos que produzcan, por ejemplo, una carta del lector al diario haciendo comentarios sobre un tema de la actualidad y expresando opinión. Es posible que en algunas de estas instancias los estudiantes espontáneamente utilicen alguna construcción impersonal; sin embargo, no consideramos estos ejercicios porque claramente su objetivo no es el de evaluar los recursos impersonales y sus usos apropiados, sino que, por ejemplo, generan las condiciones para usar el modo subjuntivo para expresar opinión, que es la función comunicativa que se intenta valorar, más allá de que los alumnos puedan usar algunas otras unidades lingüísticas.

En conclusión, observamos que las seis construcciones impersonales presentadas en los materiales didácticos de los niveles 3 y 4 en PECLA, en los exámenes analizados del segundo semestre del año 2012, no son evaluadas como sí lo son otras formas lingüísticas. En el único recurso impersonal encontrado, el énfasis se coloca en cómo se forma dicha construcción, no así en su uso y significado. Los exámenes son realizados por los profesores, quienes deciden qué evaluar según las características del grupo, por lo que queremos recalcar que los contenidos evaluados pueden variar de año a año, inclusive de semestre a semestre, y, por ello, no se puede generalizar los resultados y arribar a conclusiones definitivas. Sin embargo, en este período de tiempo investigado y en los niveles 3 y 4, es posible afirmar que los alumnos no fueron evaluados de manera sistemática sobre las construcciones impersonales en los exámenes finales.

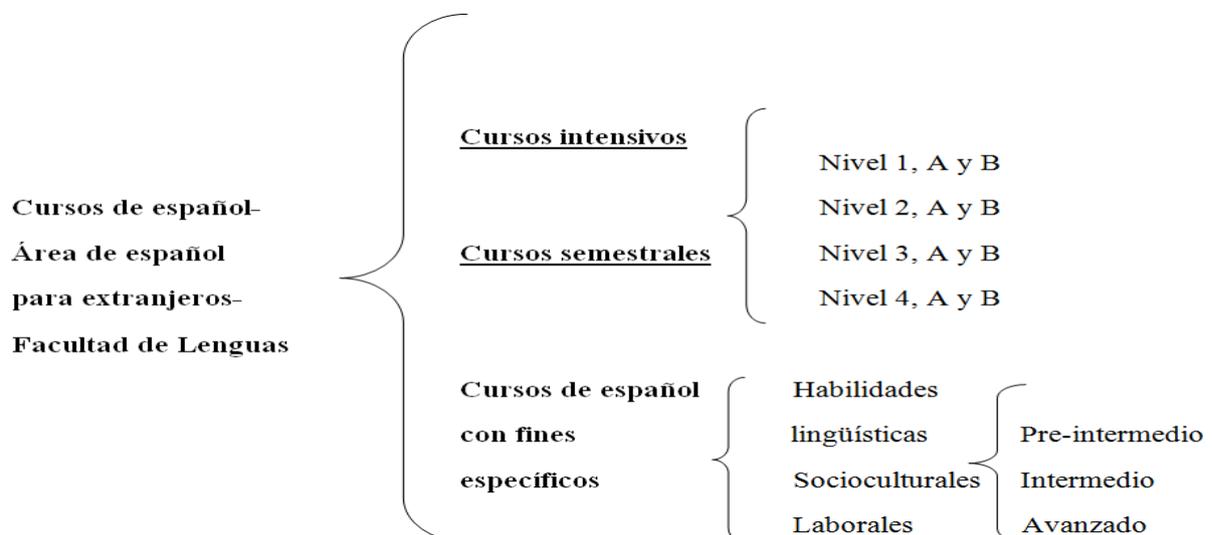
### **4.3 Área de Español para Extranjeros de la Facultad de Lenguas**

Los alumnos que se inscriben en este departamento para estudiar español pueden elegir entre tres diferentes tipos de cursos: (i) intensivos; (ii) semestrales; (iii) cursos de español para extranjeros con fines específicos. Los cursos intensivos de español y cultura, los cuales pueden ser individuales o grupales, poseen una duración de 20, 40 ó 60 horas, según la preferencia personal de cada inscripto. Por otra parte, los cursos semestrales ofrecen 90 horas de clases en 15 semanas en grupos reducidos. Antes de iniciar las clases, en cualquiera de estas dos modalidades, se debe realizar una prueba de diagnóstico gratuito, por correo

electrónico o presencial, para determinar el nivel de cada alumno. Además, se otorga certificado de asistencia y/o aprobación del nivel y la cantidad de horas cursadas, y las clases de lengua se complementan con paseos y actividades culturales. Se incluyen aspectos de la cultura, la historia y la sociedad argentina y latinoamericana. Estos cursos están orientados al desarrollo de la competencia comunicativa y la interacción social. El alumno se ve implicado en situaciones reales y variadas de comunicación, en donde tienen que interactuar poniendo en práctica las cuatro habilidades básicas: hablar, escuchar, leer y escribir. Teniendo en cuenta los grados de desempeño y uso de la lengua, los cursos se dividen en ocho niveles: Nivel I A y Nivel I B (Básico); Nivel II A y Nivel II B (Pre Intermedio); Nivel III A y Nivel III B (Intermedio); Nivel IV A y Nivel IV B (Avanzado).

En cuanto al tercer tipo de curso, se trata de cursos de español para extranjeros con fines específicos, orientado a personas que trabajan o estudian. Estos cursos tienen una duración de 20 horas y se dictan en niveles pre-intermedio, intermedio y avanzado. Incluyen cursos de habilidades lingüísticas, aspectos socioculturales y aspectos del mundo del trabajo. Al igual que los dos primeros, este también implica la realización de un test de diagnóstico y la entrega de un certificado de asistencia y de aprobación del nivel. Una vez más, en nuestra investigación, nos concentramos en los cursos comunicativos de español por niveles que se focalizan en las cuatro habilidades por igual, por las mismas razones que expusimos anteriormente cuando explicábamos los cursos en PECLA, y también porque la apertura de estos cursos es menos frecuente y depende del número de inscriptos.

A continuación, desplegamos de manera gráfica esta información que acabamos de describir sobre los tipos de cursos que ofrece este programa de español para extranjeros de la Facultad de Lenguas:



### 4.3.1 Análisis de los programas de los cursos intensivos y semestrales

Al igual que los programas de PECLA, estos han sido elaborados en base al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), que sirve como patrón internacional para medir el nivel de comprensión y producción en una lengua. Así, el nivel 1 A de estos cursos corresponde al nivel A1.1 del MCER, mientras que un curso comunicativo con un nivel 4 B correspondería al nivel C1 o C2 del MCER, según el nivel de los alumnos. Vale aclarar que los cursos se adaptan a las características de los estudiantes y sus necesidades, más allá de los descriptores. Es por eso que dos cursos del mismo nivel dictados en diferentes momentos en el Área de Español para Extranjeros pueden llegar a cubrir contenidos distintos, dependiendo de las variables recién mencionadas.

No obstante, cada nivel posee un programa específico que orienta a los profesores, y todos ellos fueron analizados para determinar qué recursos impersonales están incluidos. Pero antes queremos hacer una salvedad: a través de nuestro análisis pudimos observar que los programas de PECLA y del Área de Español para Extranjeros comparten la mayoría de los contenidos temáticos, funcionales, léxico-gramaticales y los tipos textuales estudiados. En algunos casos, son prácticamente iguales; la única diferencia es que el Área de Español para Extranjeros, al ofrecer 8 niveles, distribuye esos contenidos de manera diferente e incluye el repaso de ciertos temas enseñados en el nivel anterior. El programa del nivel 4 de este establecimiento abarca contenidos temáticos o socioculturales distintos a los de PECLA, pero los gramaticales son similares.

Lo que queremos significar es que, además de compartir objetivos y metodología, la mayoría de los contenidos se repiten, entre ellos, las construcciones impersonales. Es por esto que nos permitimos presentar el análisis de los programas de manera más resumida, con la posibilidad de consultar los programas completos, los cuales han sido anexados a este informe de tesis.

### Construcciones impersonales en los programas del Área de Español para Extranjeros

Nivel 1		Nivel 2		Nivel 3		Nivel 4	
A	B	A	B	A	B	A	B
-Uso de <i>ser</i> para referirse a la hora y al tiempo			-Voz pasiva perifrástica	- <i>Se</i> impersonal, pasivo y en acciones accidentales.  -Uso de <i>uno/una, cualquiera, segunda persona y todo el mundo</i> con valor de generalidad e impersonalidad		-Pasiva perifrástica.  -Pasiva con <i>se</i> .	

Debido a que los recursos impersonales incluidos son los mismos, el análisis es también similar al que ya hicimos con anterioridad: el uso de *ser* para referirse a la hora y al tiempo es la única construcción impersonal obligatoria que estos programas abarcan; de las diez construcciones impersonales que son opcionales, cinco están incluidas: la construcción impersonal con *se*, la voz pasiva perifrástica, la pasiva con *se*, la segunda persona del singular y el uso de *uno, una* (junto con el sintagma *todo el mundo*).

#### 4.3.2 Análisis de los materiales de enseñanza

A diferencia de lo que ocurre en PECLA, en donde se utiliza la misma serie en todos los niveles, en el Área de Español para Extranjeros, no hay una unificación en cuanto a los materiales de enseñanza. Cada profesor elige su material, escogiendo de una gama de posibilidades disponibles, e incluso, puede seleccionar dos o tres libros de textos y usar ciertos capítulos de cada uno. Los libros de textos mayoritariamente consultados son aquellos que ofrecen la variedad rioplatense: *Macanudo 1*, *Aula del Sur 1 y 2*, y *Voces del Sur 1 y 2*, y éstos son los materiales analizados. Los otros raramente son utilizados por ser más antiguos y

contener la variedad española, aunque de algunos de ellos, se suelen extraer ejercicios extras de vocabulario o gramática, como de *Aprende gramática y vocabulario 1, 2 y 3*.

Además, puede ocurrir, en especial en los niveles más altos, que algunos docentes preparen su propio material; en la mayoría de los casos dicho material resulta ser una recopilación de diversos materiales. Es importante señalar que no pudimos tener acceso a este tipo de recopilaciones, ya que no quedan copias de las mismas y que se preparan con poco tiempo de anticipación, según las necesidades del curso. Por lo expuesto, nos centraremos en el análisis del grupo de libros mencionados que contienen el español hablado en Argentina.

#### 4.3.2.1 Macanudo 1

Encontramos aquí el verbo *haber* como el único recurso impersonal presentado. En el capítulo dos, página 32, y en el marco de la expresión de gustos y preferencias, se muestra el verbo por primera vez en un diálogo modelo en el que se pide y ofrece comida entre dos interlocutores. La siguiente grilla expone los resultados del análisis:

Preguntas orientadoras- Verbo <i>haber</i> – Macanudo 1	Sí	No	Cantidad
¿Están los alumnos expuestos a ejemplos?	X		16
¿Están los alumnos expuestos a ejercicios de práctica que faciliten la adquisición de la forma?	X		2
¿Se hace referencia a su significado?	X		
¿Hay instancias para que los alumnos puedan practicar con el significado pretendido?	X		2
¿Se hace referencia a su uso y a sus restricciones si las hubiere?		X	
¿Hay instancias para que los alumnos puedan usar la construcción en un contexto real apropiado?	X		2

Forma: no se menciona que se debe usar el verbo en tercera persona del singular, aunque sí encontramos 16 ejemplos que muestran cómo se utiliza, y se enfatiza el hecho de combinarlos

con indefinidos y numerales. Hay dos ejercicios para practicar su forma, uno de construcción de frases en la página 35 y otro oral de repetición, en la página 79.

Significado: si bien no se aclara explícitamente que posee un significado de existencia, la abundancia de ejemplos y dibujos apunta a dar cuenta del mismo. Con respecto a su sentido locativo, sí se expresa que puede indicar ubicación. Hay dos ejercicios en los que los alumnos deben mirar el dibujo y describir oralmente y por escrito lo que hay, enfatizando su significado existencial (páginas 33 y 34).

Uso: no observamos referencia explícita a su uso; sin embargo, hay una actividad en la que deben describir una casa en Argentina y otra en su país y compararlas, lo cual permite usar la construcción en un contexto más espontáneo y real, y otra en la que tienen que observar un plano, describir la ubicación de ciertos lugares y luego conversar con un compañero que hay en su barrio.

#### 4.3.2.2 Aula del Sur 1

Dos son las construcciones impersonales halladas en este libro: el verbo *haber* y la forma impersonal con *se*. Con respecto a la primera de ellas, se encuentra en la unidad tres, cuyo contenido funcional principal es la descripción de ciudades y países y se focaliza en los usos de los verbos *ser* y *estar*. Luego de un texto sobre la ruta panamericana y actividades de pos lectura, en la página 28, hay un texto que simula una conversación por chat sobre los lugares turísticos en Uruguay, y de allí, los alumnos deben subrayar las formas *está/están* y *hay*. El siguiente es el tratamiento que se le da a este verbo:

Preguntas orientadoras- Verbo <i>haber</i> – Aula del Sur 1	Sí	No	Cantidad
¿Están los alumnos expuestos a ejemplos?	X		21
¿Están los alumnos expuestos a ejercicios de práctica que faciliten la adquisición de la forma?	X		2
¿Se hace referencia a su significado?		X	
¿Hay instancias para que los alumnos puedan practicar con el significado pretendido?		X	

¿Se hace referencia a su uso y a sus restricciones si las hubiere?	X		
¿Hay instancias para que los alumnos puedan usar la construcción en un contexto real apropiado?		X	

Forma: no existe una referencia explícita a su forma, pero se dirige la atención de los alumnos hacia esta dimensión al solicitarles que subrayen la forma *hay* y que escriban qué palabras aparecen después, y también en los ejemplos de la página 29, los cuales aparecen en un recuadro en negrita. Asimismo, se pueden constatar la inclusión de dos actividades de práctica sobre la forma de esta construcción.

Significado: no se menciona su significado ni se brindan ejercicios para poder ponerlo en uso.

Uso: en la página 29, se aclara que para expresar existencia se utiliza dicho verbo, aunque no se proveen actividades de práctica del uso del verbo *haber*.

En el capítulo siete, el cual enseña principalmente a pedir y dar información sobre comida, se presenta la otra construcción, la forma impersonal con *se*. Los alumnos son expuestos a una variedad de vocablos sobre la comida argentina y a formas de pedir en un restaurante. El ejercicio tres de la página 60 hace una pequeña introducción sobre la predilección de los argentinos por la carne y realiza la pregunta “¿Y en tu casa? ¿Se come mucha carne?”, y se brindan los modelos de las respuestas: “no se come mucha carne/ se come al horno”. A continuación, en la página 61, aparece un cuadro con referencias gramaticales.

Analizaremos ahora con más detalle la presentación de esta construcción:

Preguntas orientadoras- Construcción impersonal con <i>se</i> – Aula del Sur 1	Sí	No	Cantidad
¿Están los alumnos expuestos a ejemplos?	X		5
¿Están los alumnos expuestos a ejercicios de práctica que faciliten la adquisición de la forma?	X		1
¿Se hace referencia a su significado?		X	

¿Hay instancias para que los alumnos puedan practicar con el significado pretendido?		X	
¿Se hace referencia a su uso y a sus restricciones si las hubiere?		X	
¿Hay instancias para que los alumnos puedan usar la construcción en un contexto real apropiado?		X	

Forma: dicho cuadro se refiere a la forma de esta estructura pero notamos una superposición en la explicación con la pasiva con *se*: se explica que el verbo se puede usar en tercera persona del singular o del plural, lo cual es cierto sólo de las oraciones pasivas. Los ejemplos que se brindan dan cuenta de esa confusión.

Significado: no encontramos ni referencia al hecho de que estas construcciones enfatizan la acción y no poseen agente ni actividades de práctica.

Uso: esta forma se encuentra ubicada bajo el título “*Generalizar*”, pero sabemos que sus usos van mucho más allá de esa función y posee usos más específicos que no son mencionados ni practicados. Además, los ejemplos son equiparados con sus pares en voz activa, lo cual indicaría que da lo mismo usar una oración con agente o sin agente, cuando en realidad están motivados por razones distintas y sus usos y significados son diferentes.

### 4.3.2 3 Aula del Sur 2

Se vuelve a presentar en este nivel en el capítulo seis una forma impersonal con *se*, aunque no se define exactamente de qué tipo de construcción se trata, e incluso las oraciones que sirven de ejemplos contienen casos de voz pasiva e impersonal con *se*. En cuanto a su forma, se aclara que se construye con *se* + la tercera persona, lo cual es confuso ya que se podría tratar de tres construcciones impersonales: la pasiva con *se*, la construcción impersonal con *se* o las construcciones medias. Dos de los ejemplos que se brindan son “*Se lavan y se pelan las frutas*”, en el cual encontramos la voz pasiva, y “*Se come muy bien*”, oración formada por la construcción impersonal con *se*.

Debido a la imposibilidad de definir cuál es el recurso impersonal que se quiere focalizar, decidimos no analizar en detalle el mismo, pero es importante hacer mención de su

incorporación en el material. Mencionaremos también que hay un ejercicio para practicar cómo se forma en la página 54 y una breve mención a los contextos en los que se usa: para no especificar quién realiza la acción, para dar instrucciones o hacer generalizaciones.

La otra construcción impersonal presentada es la que utiliza la segunda persona del singular (página 53):

Preguntas orientadoras- segunda persona del singular – Aula del Sur	Sí	No	Cantidad
¿Están los alumnos expuestos a ejemplos?	X		2
¿Están los alumnos expuestos a ejercicios de práctica que faciliten la adquisición de la forma?		X	
¿Se hace referencia a su significado?		X	
¿Hay instancias para que los alumnos puedan practicar con el significado pretendido?		X	
¿Se hace referencia a su uso y a sus restricciones si las hubiere?		X	
¿Hay instancias para que los alumnos puedan usar la construcción en un contexto real apropiado?		X	

Forma: se brindan dos ejemplos para que los alumnos puedan deducir su forma, pero no se incluyen actividades de práctica.

Significado: no hay referencia al significado de esta construcción ni se proporcionan actividades.

Uso: la construcción está incorporada como una forma impersonal y se brinda la misma explicación que para el recurso anterior. Sin embargo, no se hace mención a su uso preferentemente coloquial para aludir a cualquier persona, a la vez que busca solidarizarse e implicarse en la cuestión. Tampoco encontramos ejercicios para usarla en un contexto adecuado.

#### 4.3.2.4 Voces del Sur 1

En este primer nivel se incorpora una estructura impersonal -el verbo *haber*- dentro de la unidad uno, la cual es presentada junto con los verbos *ser*, *estar* y *tener* para aprender a dar información personal, saludar, ubicar objetos y personas y dar indicaciones. En la página 16 se muestra un plano de la ciudad de Buenos Aires y, luego de dos ejercicios de activación de conocimientos, el ejercicio tres incluye preguntas sobre el plano, con un ejemplo previo: “¿Dónde hay iglesias? Hay una en Rivadavia y San Martín y otra en...”. De esta manera, se introduce este verbo, que será analizado a continuación:

Preguntas orientadoras- Verbo <i>haber</i> – Voces del Sur 1	Sí	No	Cantidad
¿Están los alumnos expuestos a ejemplos?	X		22
¿Están los alumnos expuestos a ejercicios de práctica que faciliten la adquisición de la forma?	X		4
¿Se hace referencia a su significado?		X	
¿Hay instancias para que los alumnos puedan practicar con el significado pretendido?	X		1
¿Se hace referencia a su uso y a sus restricciones si las hubiere?		X	
¿Hay instancias para que los alumnos puedan usar la construcción en un contexto real apropiado?		X	

Forma: no hay una referencia explícita al uso de este verbo en tercera persona del singular, aunque encontramos variados ejemplos que dan cuenta de ello, además de un cuadro en la página 18 en donde se muestra con ejemplos que el verbo *haber* es utilizado con determinantes indefinidos o numerales. Observamos cuatro actividades que permiten practicar su forma en las páginas 17, 18 y 19.

Significado: no se aclara que el verbo *haber* posee un significado existencial o de ubicación. Sin embargo, en la página 19, la actividad 4 propone a los alumnos conversar sobre la cuadra en donde viven y se usa este recurso para describir lo que hay, lo que “existe” en tales lugares.

Uso: no se proporciona información sobre su uso ni tampoco se brindan ejercicios para practicar esta dimensión.

Por último, deseamos aclarar que en el índice de contenidos la expresión impersonal *hay que* + infinitivo está incluida en la unidad tres. A pesar de ser nombrada, luego de analizar dicho capítulo, no encontramos este recurso presentado ni practicado, a diferencia de la versión personal con *tengo que/ tiene que y tenés que*, la cual está efectivamente presente en los diálogos y ejemplos del libro.

#### 4.3.2.5 Voces del Sur 2

La pasiva con *se* es la construcción impersonal que se incluye en este nivel con la particularidad de ser presentada en dos unidades distintas. En primer lugar, la encontramos en la unidad uno, cuyos objetivos son aprender a presentarse para un trabajo, describir tareas y contar experiencias; por otro lado, también es presentada en el módulo tres, con un uso más acotado, en el contexto de “aconsejar” y “recomendar”.

Las siguientes son las características del tratamiento de esta construcción en cuanto a las tres dimensiones estudiadas.

Preguntas orientadoras- Pasiva con <i>se</i> – Voces del Sur 2	Sí	No	Cantidad
¿Están los alumnos expuestos a ejemplos?	X		17
¿Están los alumnos expuestos a ejercicios de práctica que faciliten la adquisición de la forma?	X		3
¿Se hace referencia a su significado?		X	
¿Hay instancias para que los alumnos puedan practicar con el significado pretendido?		X	
¿Se hace referencia a su uso y a sus restricciones si las hubiere?	X		
¿Hay instancias para que los alumnos puedan usar la construcción en un contexto real apropiado?		X	

Forma: en la página 6, encontramos varios ejemplos de la pasiva con *se* en avisos clasificados y, en la página 8, hay un cuadro en donde se explica que el verbo *se* puede usar en tercera persona del singular o del plural. Además, en la página 56, se describe el uso de la pasiva con

se con los verbos *recomendar* y *sugerir* + infinitivo o sustantivo. En total, tres son los ejercicios que permiten a los alumnos practicar su forma.

Significado: no se explica que el énfasis se coloca en la acción y no se proporcionan ejercicios de práctica.

Uso: si bien no se incluye toda la información sobre su uso, se menciona que quien realiza la acción de la oración es obvio y que se usa para dar instrucciones de una manera más suave, aunque también aclara que se puede usar de manera personal, sin explicar que existen diferencias en cuanto al efecto que provoca y al contexto en los que son utilizados. No se observan actividades para poder practicar esta dimensión.

#### **4.3.2.6 Consideraciones finales sobre el análisis de materiales en el Área de Español para Extranjeros**

Como ya hemos explicado, analizamos un total de cinco libros de texto que son utilizados por los profesores de esta institución para enseñar español. Esto no significa que sean los únicos materiales usados; sin embargo, son los preferidos por los docentes, dado que permiten a los estudiantes entrar en contacto con la variedad del español que se usa en Argentina.

Notamos que en los programas de los distintos niveles se incluyen en total seis construcciones impersonales; no obstante, luego del análisis de materiales, detectamos cuatro recursos impersonales presentados. Una vez más es necesario aclarar que no estamos juzgando la coherencia entre los programas y los materiales, ya que no constituye el objetivo de esta investigación. Por otra parte, desconocemos si, en las recopilaciones y demás materiales que preparan los docentes de manera personal, se presentan y practican otras construcciones impersonales, por lo que no pretendemos arribar a conclusiones taxativas ni definitivas sobre la forma en la que son enseñadas en esta institución.

En este sentido, tanto el análisis que acabamos de realizar como las consideraciones que haremos a continuación son el resultado del análisis de los cinco libros de textos citados por ser estos los textos consultados con mayor frecuencia por los docentes:

- Total de construcciones impersonales obligatorias: 1 (verbo *haber* presentado en tres de los libros analizados)

- Total de construcciones impersonales optativas: 3
- Cantidad de construcciones impersonales analizadas en todos los libros: 6

Dicho de otra manera, hemos analizado seis recursos impersonales presentados en los cinco libros de textos, los cuales incluyen el verbo *haber* repetido en tres oportunidades. Estas son las conclusiones finales y generales sobre las tres dimensiones examinadas de esas seis construcciones impersonales:

<b>Dimensión</b> <b>Ítems</b>	<b>FORMA</b>	<b>SIGNIFICADO</b>	<b>USO</b>
Referencia	6	1	2
Instancias de práctica	5	1	1
Cantidad de ejercicios	12	2	2

Las preguntas que nos hicimos para llevar a cabo el análisis son las mismas que aquellas expuestas en el análisis de materiales de PECLA: ¿de las 6 construcciones analizadas, en cuántas oportunidades se hace referencia a su forma/significado/uso?; ¿con cuántas de esas 6 construcciones se brindan instancias para practicar su forma/significado/uso?, y finalmente ¿cuántos ejercicios en total encontramos para practicar la forma/significado/uso de esas construcciones? A continuación, se detalla la descripción pormenorizada de cada dimensión:

Forma: en las seis construcciones impersonales presentadas en los cinco libros encontramos referencias a su forma, con ciertas variaciones en cuanto al grado de complejidad de la información aportada, pero nuevamente esta dimensión siempre estuvo presente. En los ejemplos brindados específicamente para ilustrar la forma y también en los diferentes textos, hay un total de 83 ejemplos de esas construcciones. Cinco de los seis recursos impersonales presentados están acompañados por ejercicios que permiten practicar su forma (solamente la segunda persona del singular no lo está), con un total de doce actividades que apuntan a desarrollar esta dimensión.

Significado: de las seis construcciones impersonales analizadas, sólo en un caso observamos una referencia a su significado. Los otros cinco recursos no vienen acompañados por

información que aporte datos sobre qué significan cada uno de ellos. Encontramos también solamente una instancia para que los alumnos puedan practicar el significado (recordemos que se trata del verbo impersonal *haber*), con dos ejercicios que se focalizan en el significado de la construcción.

Uso: se hace referencia a los usos de dos construcciones impersonales, aunque sólo se aporta información teórica, sin posibilidades de que los alumnos practiquen esos usos. Además, encontramos una construcción impersonal cuyo uso no está explicitado de manera teórica, pero sí se incorporan dos ejercicios que permiten practicar su uso en un contexto apropiado.

Los números del cuadro y su posterior explicación permiten darnos cuenta del diferente tratamiento que se hace en los libros analizados de la primera dimensión mencionada, la forma, en contraste con el significado y el uso. Mientras todas las construcciones impersonales tienen referencias a su forma, y la gran mayoría viene acompañada por ejercicios de práctica (doce en total), la información que se brinda sobre sus significados y usos es mucho menor, así también como la cantidad de construcciones acompañadas por instancias de práctica de esas dimensiones. Del mismo modo, la cantidad de actividades que se focalizan en el significado y el uso es significativamente menor al número de ejercicios centrados en la forma. En resumen, nuevamente observamos una disparidad entre el foco que se coloca en la forma y la atención que se brinda a las otras dos dimensiones.

#### **4.3.3 Análisis de las evaluaciones**

Los alumnos que estudian ELE en esta institución deben aprobar el examen correspondiente al finalizar el curso para poder así recibir la certificación oficial. No se especifican los detalles del proceso de evaluación durante el curso, aunque, de la misma manera en la que analizamos las evaluaciones en PECLA, aquí nos focalizamos sólo en los exámenes finales escritos, los cuales integran todos los contenidos léxicos, gramaticales, funcionales y socioculturales enseñados durante el transcurso de las clases.

Con el objetivo de equiparar las particularidades del análisis de las evaluaciones en PECLA, en el Área de Español para Extranjeros, también acotamos nuestro análisis a los exámenes finales administrados en el segundo semestre del año 2012 en los cursos intensivos y semestrales. En cuanto a los niveles de los exámenes, seguimos el mismo criterio que adoptamos anteriormente, es decir, nos concentramos en los niveles en donde más

construcciones impersonales se enseñan, en especial, aquellas consideradas opcionales. Por ende, analizamos cuatro modelos de exámenes de los niveles 2 B y 3 A, que son aquellos a los que tuvimos acceso, para conocer cuáles de las construcciones impersonales son evaluadas y de qué manera; es decir, si se hace hincapié sólo en la forma o si se presta igualmente atención a sus significados y usos.

La preparación de los exámenes está a cargo del profesor de cada curso, quien decide qué contenidos incluir. Observamos que el criterio de selección de las habilidades a evaluar no es del todo sistemático, en el sentido de que no todas las evaluaciones constan de las mismas secciones: dos de los exámenes analizados incluyen las partes tradicionales (audio comprensión, gramática y vocabulario (o uso de la lengua), lecto-comprensión y producción escrita), mientras que en otro no hallamos la sección de lecto-comprensión, y en otra evaluación, no estaba presente la actividad que evalúa la comprensión auditiva. No obstante, todos los ejercicios y los textos incorporados fueron tenidos en cuenta en la búsqueda de recursos impersonales.

Por medio del siguiente cuadro y su posterior descripción y explicación, mostramos los resultados del análisis de los cuatro modelos de exámenes finales escritos, con un total de 29 ejercicios estudiados:

Construcciones presentadas en los niveles 2B y 3A	Construcciones evaluadas en exámenes finales	Dimensiones evaluadas		
		Forma	Significado	Uso
Pasiva con <i>se</i>	No	-	-	-
Pasiva perifrástica	Sí	Sí (2 ejercicios)	No	No
Impersonal con <i>se</i>	No	-	-	-

Segunda persona del singular	No	-	-	-
<i>Uno/una</i>	No	-	-	-
Verbo <i>haber</i> *	Sí	Sí (2 ejercicios)	-	-

\*El verbo *haber* no es un contenido incluido en los programas de estos niveles; sin embargo fue evaluado en los finales en contraposición con los verbos *ser*, *estar* e *ir* en el contexto del uso del pretérito perfecto simple e imperfecto.

Los temas gramaticales con más presencia en las evaluaciones son la alternancia del pretérito perfecto simple e imperfecto (el pretérito perfecto compuesto también es un contenido incluido con frecuencia) y el modo subjuntivo. En una de las evaluaciones, se solicita a los alumnos completar ocho oraciones con algunos verbos, entre ellos el verbo *haber*, conjugados en el tiempo correcto. El uso de este verbo para expresar existencia o ubicación, no parece ser el objetivo principal del ejercicio; más bien, se pretende evaluar los dos tiempos verbales en pasado, en especial la forma de ciertos verbos irregulares, tales como *ser*, *ir* y *haber*. De todos modos, lo tenemos en cuenta como una actividad que se focaliza en la forma del verbo impersonal *haber*.

La otra construcción impersonal sobre la que los estudiantes son examinados es la pasiva perifrástica. En una de las evaluaciones, en la sección de gramática y uso de la lengua, hay 30 oraciones con espacios en blanco que se deben completar con una de las cuatro opciones que se brindan. En esa serie de oraciones, encontramos un caso del verbo impersonal *haber* en pasado y otro de la pasiva perifrástica. En ambos, se evalúa la forma de los recursos y cuál es el tiempo verbal correcto.

Por último, en otro de los exámenes, observamos una actividad en la que se tiene que transformar 5 oraciones de voz activa a voz pasiva perifrástica. Consideramos que este ejercicio evalúa los cambios gramaticales que sufren las oraciones, su forma, pero no brinda oportunidades de examinar si efectivamente los alumnos pueden usar la construcción en un contexto adecuado de manera espontánea y con el significado pretendido. Esto podría ser

evaluado, por ejemplo, a través de la producción escrita (recordemos que la producción oral queda fuera de este estudio); sin embargo, notamos que lo que se solicita a los estudiantes en este tipo de actividad es principalmente escribir un correo electrónico o una carta para contar sobre algún acontecimiento o inconveniente en el pasado, para expresar sentimientos personales o explicar y fundamentar una situación, los cuales no crean los contextos ideales para usar construcciones impersonales, más allá de que, en algún caso, pueda aparecer algún recurso impersonal utilizado en alguna oración, pero lo que abunda en estas producciones es el uso de los tiempos verbales en pasado y del modo subjuntivo.

Del mismo modo en el que no queremos generalizar las conclusiones obtenidas en PECLA, también queremos ser cautos a la hora de presentar y describir los resultados del análisis de evaluaciones en el Área de Español para Extranjeros de la Facultad de Lenguas de la UNC. Lo que acabamos de exponer es válido para los exámenes finales del segundo semestre del año 2012 en los niveles 2 B y 3 A, lo cual significa que otras construcciones impersonales pueden ser incorporadas en otras evaluaciones y que las otras dimensiones, el significado y el uso, puedan también ser tenidas en cuenta.

Por lo expuesto, podemos afirmar que, en estos exámenes finales escritos analizados, las construcciones impersonales no constituyen un contenido preferido por los profesores al momento de evaluar y que la voz pasiva perifrástica es el único recurso optativo incluido, junto con el verbo *haber*, que, como ya se explicó, es evaluado con el énfasis en su forma en pasado. La forma es la única dimensión que se examina en estos exámenes por medio de distintos ejercicios tradicionales, como los de completar con el verbo en la forma correcta o transformar oraciones de la voz activa a la pasiva.

#### **4.4 Análisis de los cuestionarios-encuestas a los docentes de ambas instituciones**

En nuestra exposición de los resultados, hemos distinguido claramente la información recolectada en PECLA y aquella recogida mediante el análisis de las fuentes de datos en el Área de Español para Extranjeros. Esta división se debe a que los materiales de enseñanza utilizados y las evaluaciones son diferentes, y, a pesar de que los contenidos incluidos en los programas son los mismos, estos se distribuyen de distinta manera en los cursos dictados en ambas instituciones, como ya hemos aclarado.

Sin embargo, en lo que respecta a los cuestionarios-encuestas a los docentes, hemos decidido llevar a cabo el análisis sin realizar la distinción entre los profesores que trabajan en uno u otro establecimiento educativo. Debido a que nuestro objetivo no es comparar la enseñanza de la impersonalidad en las dos instituciones, no creemos necesario realizar esta separación. Más bien, tomaremos al grupo de docentes que enseñan ELE como un todo y obtendremos conclusiones sobre el conjunto en su totalidad.

Los cuestionarios-encuestas fueron administrados vía correo electrónico para facilitar y agilizar su aplicación. Solicitamos a los coordinadores de PECLA y el Área de Español para Extranjeros de la Facultad de Lenguas de la UNC que nos brindaran las direcciones electrónicas de los docentes, y ellos mismos fueron invitados a realizarla, ya que dictan o han dictado cursos de español. Mediante este procedimiento de recogida de datos, pretendimos recaudar información de primera mano sobre cuáles son las construcciones impersonales presentadas y evaluadas en los cursos y de qué manera; es decir, si se hace referencia y se practican las tres dimensiones del signo lingüístico o si hay preponderancia de alguna en particular.

De la misma manera en la que nos concentramos en los niveles superiores al analizar los exámenes finales escritos, por contener la mayor cantidad de recursos impersonales en sus programas, nos aseguramos de que todos los docentes encuestados enseñen o hayan enseñado en tales niveles, más allá de que en la actualidad estén desempeñando sus funciones en niveles inferiores. No se tomaron en cuenta otras variables, como el tiempo de dedicación a la enseñanza de ELE o la nacionalidad de los alumnos, ya que, si bien pueden influir en la temática estudiada, no creemos que constituyan factores clave para ser abordados.

El cuestionario-encuesta que se administró consta de seis preguntas cerradas y semiabiertas con la intención de obtener información fáctica y de opinión. En el primer ítem, se ofrecía a los encuestados la lista con todas las construcciones impersonales expuestas en este trabajo y se les solicitaba que marcaran con una cruz aquellas que son usualmente presentadas y que indiquen en qué nivel. El siguiente cuadro presenta los resultados expresados en porcentajes; es decir, indica qué porcentaje de todos los docentes de ambas instituciones que realizaron el cuestionario-encuesta enseñan cada una de las construcciones impersonales y en qué nivel.

Ítem Construcción	Docentes que la enseñan (%)	Niveles en donde se presentan
Verbos meteorológicos	80%	Básico
Verbos como <i>haber, ser, hacer</i> .	80%	Básico
Ciertos verbos	60%	Básico e intermedio
Segunda persona del singular	60%	Básico e intermedio
Primera persona del plural	60%	Intermedio
Tercera persona del plural	40%	Sin datos
Voz pasiva perifrástica	100%	Intermedio
Pasiva con se	100%	Intermedio y avanzado
Impersonal con se	100%	Intermedio y avanzado
Construcciones medias	20%	Intermedio y avanzado
Uno/una	100%	Intermedio y avanzado
Haber que	100%	Básico e intermedio

\* Se considera nivel básico al nivel 1 de PECLA y del Área de Español para Extranjeros; intermedio se refiere a los niveles 2 y 3, y avanzado, al nivel 4.

La primera y más clara conclusión a la que podemos arribar es que, a diferencia de los resultados del análisis de las otras fuentes de datos (programas, materiales didácticos y evaluaciones), en las cuales no encontramos todos los mecanismos impersonales, la información recolectada y analizada en los cuestionarios indica que todas las construcciones impersonales incluidas en este trabajo son presentadas por los profesores en el aula de ELE.

Por ejemplo, las construcciones medias constituyen un recurso ausente en todos los materiales didácticos que hemos analizado, ya sea de PECLA o del Área de Español para Extranjeros de la Facultad de Lenguas de la UNC; sin embargo, el 20% de los encuestados

declaró enseñar este recurso en los niveles intermedio y avanzado. Similar es el caso de los verbos meteorológicos, los cuales no fueron ni hallados en los programas y evaluaciones ni observados que fueran tratados de manera directa en los materiales. No obstante, son presentados en un 80% de los casos en el nivel básico. Particularmente peculiar resulta la construcción *haber que* + infinitivo, la cual no fue observada en ninguno de los análisis previos. A pesar de su ausencia en las otras tres fuentes de recolección de datos, según la información aportada por los profesores, la totalidad de los docentes encuestados afirmó enseñar este mecanismo impersonal en los niveles básico e intermedio.

Por otro lado, nuevamente aparecen con un rol destacado dos de las construcciones impersonales que incluyen la partícula *se* (la pasiva con *se* y la activa impersonal con *se*) y la pasiva perifrástica. Las mismas fueron observadas frecuentemente en los materiales didácticos, forman parte de los programas (excepto la activa impersonal) y están incluidas en las evaluaciones, por lo menos la pasiva perifrástica. De manera similar, los cuestionarios-encuestas confirmaron el gran interés que las mismas suscitan en los docentes para ser presentadas y practicadas en el aula, como se puede deducir al observar que el 100% de los profesores las presentan.

Nos permitimos aquí pasar directamente a la pregunta número tres del cuestionario, ya que esta se encuentra íntimamente relacionada con lo anteriormente expuesto. Queríamos conocer si los docentes consideran que este tema ofrece dificultades a los alumnos y les pedimos que indicaran si alguna construcción impersonal en particular genera más desafío que las demás. La totalidad de los docentes respondieron que la pasiva con *se* y la oración impersonal con *se* poseen un nivel de dificultad elevado y se prestan a confusión, en especial, por la concordancia de número. Por lo tanto, dos de las construcciones halladas prioritariamente en las otras fuentes de datos ya nombradas son también las que son reconocidas como las “más difíciles” en los cuestionarios y, probablemente, por ello se puede explicar por qué son incluidas con tanta frecuencia en los programas, materiales y evaluaciones, para asegurarse de que los aprendices las incorporen con éxito.

Con respecto a la consigna dos del cuestionario-encuesta, los profesores debían indicar cuáles son los motivos por los cuales no enseñan aquellas construcciones impersonales que no marcaron con una cruz en el punto número uno. De los datos recogidos, pudimos concluir que ninguno de ellos omite presentar un recurso para expresar impersonalidad porque este resulte muy difícil para los estudiantes o por no considerarlo importante. Los datos

arrojaron que el principal motivo por el que los docentes deciden no enseñarlo es la ausencia en los programas de estudio de algunos recursos para expresar la impersonalidad. Además, uno de los sujetos encuestados respondió que no presenta algunas de estas construcciones dado que no se usan con frecuencia en la lengua cotidiana.

A continuación, analizaremos los resultados de las preguntas cuatro y cinco de manera conjunta. Aquí es donde entran en juego las tres dimensiones ponderadas por la gramática cognitiva, es decir, la forma, el significado y el uso. Debido a que el cuestionario-encuesta se suministró a través del correo electrónico, no realizamos ningún tipo de aclaración; más concretamente, no aportamos ninguna explicación sobre estas tres dimensiones ni sobre la estrecha relación entre ellas. Mencionamos simplemente los conceptos de forma, significado y uso, y contamos con lo que los docentes entienden por ellos.

Debido a diversos factores, tales como que el cuestionario no fue completado por todos los docentes que enseñan español como lengua extranjera en las instituciones objeto de estudio, debemos aclarar que si bien los resultados obtenidos pueden interpretarse como “tendencias” - tal como sucede con el análisis de los programas, materiales y las evaluaciones - dichos resultados no pueden ser generalizados y extendidos como válidos a todos los docentes de ELE.

Los docentes debían marcar con una cruz aquellos aspectos a los que hacen referencia al enseñar las construcciones impersonales (la forma, el significado y el uso) y, luego, indicar qué tipo de ejercitación se realiza principalmente en clase: actividades para practicar la forma, el significado o el uso. Vale aclarar que, en el cuestionario, se podía marcar uno, dos o los tres aspectos mencionados. La siguiente tabla muestra los resultados del análisis de las respuestas cuatro y cinco nuevamente en porcentajes, sin diferenciar entre cada construcción impersonal.

<b>Dimensión</b> <b>Ítems</b>	<b>FORMA</b>	<b>SIGNIFICADO</b>	<b>USO</b>
Docentes que hacen referencia a cada dimensión.	100%	100%	100%
Docentes que llevan a cabo ejercitación centrada en cada dimensión	60%	100%	80%

Según demuestra el gráfico, la totalidad de los profesores de ELE consultados presenta las construcciones impersonales en sus clases haciendo referencia tanto a sus formas como a sus significados y usos. Con respecto al tipo de actividades que se realizan para practicar la impersonalidad, el 80% de los docentes presenta ejercicios para practicar la tercera dimensión, el uso, mientras que todos ellos afirman llevar a cabo ejercitación con el énfasis puesto en el significado. Por último, más de la mitad (el 60% de los encuestados) realizan también con sus alumnos ejercicios para practicar la forma de las construcciones impersonales. Si comparamos estos datos con los obtenidos luego del análisis de los programas, materiales y evaluaciones, observamos una diferencia bastante importante, ya que, según los cuestionarios, la forma es la dimensión menos practicada, dato que se contrapone con la información recolectada a través de las demás fuentes de datos.

Por último, necesitábamos conocer si las construcciones impersonales son evaluadas y de qué manera. Recordemos que, por medio del análisis de las evaluaciones escritas finales, arribamos a la conclusión de que muy pocos recursos impersonales son evaluados - generalmente, se evalúan las construcciones con el verbo haber y la pasiva perifrástica - y que la forma es la dimensión favorecida en las instancias evaluativas. En este punto, también encontramos una cierta diferenciación entre el análisis anterior (el de los exámenes) y el de los cuestionarios-encuestas, especialmente con respecto a la cantidad de recursos impersonales que son evaluados. Todos los docentes afirmaron que evalúan, ya sea de modo oral o escrito, todas las construcciones impersonales que ellos presentan en clase.

Es importante destacar que, en nuestra investigación, sólo tuvimos acceso a los exámenes escritos que se administraron al culminar los cursos del segundo semestre de 2012, por lo que es posible que estas construcciones hayan sido evaluadas de manera oral o escrita, pero en los exámenes parciales. De todos modos, podemos afirmar que las mismas no fueron seleccionadas como un contenido principal para ser incluidas en las evaluaciones finales, que son aquellas que los alumnos deben aprobar para poder recibir la certificación.

Al especificar los tipos de actividades mediante las cuales los aprendices son evaluados sobre la impersonalidad, los profesores brindaron respuestas variadas. En este punto, no les solicitamos que indicasen si se concentran en la forma, el significado o el uso al evaluar, sino que les pedimos que mencionaran concretamente cuáles ejercicios utilizan en sus prácticas. Al analizar sus respuestas, detectamos un alto porcentaje de actividades que se concentran en la forma; también mencionaron, aunque en menor medida, algunos ejercicios que se centran en el uso.

La siguiente lista presenta, en orden decreciente, las actividades mencionadas por los profesores, partiendo de aquellas que fueron nombradas con más frecuencia hasta llegar a las menos frecuentes, junto con los porcentajes.

- Ejercicios de transformación (nombrados por el 100% de los docentes).
- Ejercicios de completamiento (nombrados por el 40% de los docentes).
- Evaluación del uso en contextos apropiados (nombrada por el 40% de los docentes, aunque no se menciona concretamente a través de qué ejercicios).
- Ejercicios de producción libre (nombrados por el 20% de los docentes, aunque no se menciona concretamente a través de qué ejercicios).

Los dos primeros tipos de actividades ponen el foco en la evaluación de la forma de las construcciones personales, siendo el ejercicio de transformación el más nombrado por los docentes. Este dato coincide con nuestro análisis de las evaluaciones escritas finales, al ser el ejercicio de transformación de la voz activa a la voz pasiva el único que evalúa la pasiva perifrástica en los exámenes analizados. Sin intentar juzgar la labor de los docentes, observamos cierta disparidad entre lo practicado en clase y lo evaluado. Según lo expresado por los profesores en los cuestionarios-encuestas, la forma es la dimensión menos practicada en clase para darle mayor prioridad a las otras dos dimensiones (aunque no queda claro a

través de qué tipo de actividades); sin embargo, la forma es la dimensión más favorecida al momento de evaluar. Los últimos dos ítems de la lista apuntan a la evaluación del uso de las construcciones impersonales, pero desconocemos por medio de qué clase de actividades.

Para concluir con esta sección de nuestro análisis, una vez más queremos ser prudentes en cuanto al tratamiento de los resultados de los cuestionarios-encuestas. La universalización de los mismos sería un error por las limitaciones que se presentan. Suponiendo que todos los docentes conozcan realmente cómo se desarrollan cada una de las dimensiones del signo lingüístico propuestas por la gramática cognitiva (y lo pongan en práctica) y qué implica afirmar que, por ejemplo, las actividades presentadas se centran en el significado, aun así, debe tenerse en cuenta de que no todos los profesores de ELE que trabajan en PECLA y en el Área de Español para Extranjeros de la Facultad de Lenguas de la UNC respondieron el cuestionario-encuesta. Sin embargo, la consideramos una fuente muy valiosa de la que pudimos extraer datos importantes que fueron triangulados con datos obtenidos a través de otras fuentes.

#### **4.5 Consideraciones finales**

Acabamos de concluir con la exposición de los resultados del análisis de los programas, materiales, exámenes finales que se utilizan en PECLA y en el Área de Español para Extranjeros de la Facultad de Lenguas de la UNC; también analizamos los datos obtenidos en los cuestionarios-encuestas suministrados a los docentes de dichas instituciones. Una vez más nos gustaría aclarar que, bajo ninguna circunstancia, hemos pretendido juzgar ni la calidad de la enseñanza de ELE en general, ni la manera de enseñar las construcciones impersonales en particular.

Al estudiar los programas, sólo nos concentramos en determinar qué recursos para indicar impersonalidad están incluidos. Durante el análisis de los materiales, nuestro objetivo fue describir pormenorizadamente las construcciones impersonales presentadas y su tratamiento; es decir, si las tres dimensiones del signo lingüístico ponderadas por la gramática cognitiva son tenidas en cuenta o no, y, finalmente, mediante el análisis de los exámenes, pretendimos describir la forma en la que los alumnos son evaluados sobre este tema, y sobre cuáles construcciones impersonales, de manera escrita.

Los cuestionarios a los profesores arrojaron datos de primera mano acerca del tratamiento de las construcciones impersonales en el aula. Dicho de otra manera, no evaluamos si la presencia de formas impersonales en los programas y materiales es suficiente, si la cantidad de ejemplos e instancias de práctica son satisfactorias o no, o si la manera de examinar la impersonalidad es adecuada.

Tampoco intentamos valorar la forma en la que los docentes presentan, practican y evalúan estas construcciones en el aula. Nuestro propósito es meramente descriptivo para poder arribar a ciertas conclusiones, las cuales, desde ningún punto de vista, pueden ser generalizadas a todos los cursos de ambos establecimientos.

Como ya explicamos, los cursos poseen un carácter personalizado y pueden tener ciertas variaciones de un momento a otro, lo cual hace que el factor diacrónico deba ser considerado. Además, conocemos el hecho de que los profesores no nos limitamos a lo que el libro de texto presenta; en la mayoría de los casos, explicamos y damos ejemplos y tareas, planificadas o espontáneas, que no quedan registradas. En cuanto a las evaluaciones finales, acotamos nuestro estudio a una determinada muestra (dos niveles puntuales en cada institución en el segundo semestre del año 2012), por lo cual, no es posible universalizar los resultados a otros niveles o períodos de tiempo.

Sin embargo, a pesar de las aclaraciones pertinentes que hemos hecho, creemos que el análisis exhaustivo que llevamos a cabo nos brinda un panorama muy claro sobre el tratamiento de la impersonalidad en estas dos instituciones. Si bien nos resultaría imposible estudiar cada variable y aspecto que incide en el proceso de enseñanza-adquisición de las construcciones impersonales (características personales del profesor, motivación de los alumnos, necesidades particulares de cada grupo, ejercicios extras elaborados por los docentes, actividades orales realizadas en el aula, etc.), estamos convencidos de que, por medio de la observación y el estudio íntegro que hemos realizado, a través de los diferentes instrumentos de recolección de datos, estamos en condiciones de enunciar con seguridad ciertas conclusiones que serán expuestas a continuación.

En primer lugar, podemos afirmar que las posibilidades de adquirir la forma de los recursos impersonales son mayores que las de aprender sus significados y usos. Para demostrar este punto, realizaremos un recuento de las instancias de referencia y práctica de cada dimensión en los materiales en general, sin distinguir entre las distintas construcciones

impersonales. En los materiales de enseñanza usados en PECLA y el Área de Español para Extranjeros (en la serie *Horizonte ELE* y en los libros de texto mencionados), se presentan construcciones impersonales en 16 ocasiones:

- Verbo *haber*: en 5 materiales diferentes.
- Pasiva con *se*: en 3 materiales.
- Pasiva perifrástica: en 2 materiales
- Construcción impersonal con *se*: en 2 materiales
- Segunda persona del singular: en 2 materiales.
- Tercera persona del plural.
- *Uno/una*.

Como se puede observar, son 7 las construcciones impersonales presentadas en los diferentes materiales analizados, aunque 5 de ellas se repiten en varios materiales, lo cual hace que la suma de recursos impersonales estudiados en este trabajo sea de 16. El siguiente cuadro muestra el tratamiento de esos 16 casos, según sus dimensiones:

<b>Dimensión</b>			
<b>Ítems</b>	<b>FORMA</b>	<b>SIGNIFICADO</b>	<b>USO</b>
Referencia	16	8	8
Instancias de práctica	14	4	2
Cantidad de ejercicios	25	5	3

Claramente se puede deducir que la forma es la dimensión a la que mayor atención se presta en los materiales, ya que se hace referencia explícita a ella en los 16 casos analizados, sin tener en cuenta las diferencias en cuanto a la complejidad de la información que se provee. Además, en 14 oportunidades se brindan posibilidades a los alumnos de practicarla, a través de 25 ejercicios de distinta índole que proponen tareas, por lo general controladas, para adquirir la forma de las construcciones impersonales. Diferente es la situación de las otras dimensiones, las cuales poseen referencias o explicaciones en exactamente la mitad de los casos (8 de 16). Más escasas aún son las instancias de práctica: de los 8 casos en los que se

realizan aclaraciones sobre su significado, 4 están acompañadas por instancias de práctica, con un total de 5 ejercicios; y de los 8 casos que contienen referencias a sus usos, sólo en 2 hallamos instancias de práctica de los mismos, con 3 actividades en total.

Lo que estos números representan es que la forma es la dimensión más favorecida en los materiales de enseñanza analizados, y el significado y el uso se encuentran por debajo en cuanto a las posibilidades de adquisición y práctica. Esto significa que los alumnos, al ser expuestos a una variedad de ejemplos, referencias gramaticales y ejercicios, tienen más posibilidades de aprender y practicar cómo se forman las construcciones impersonales; sin embargo, no poseen las mismas oportunidades para adquirir y practicar qué significan esos recursos impersonales ni cuáles son sus usos, y restricciones de uso, en contextos reales y apropiados de comunicación.

En segundo lugar, queremos comentar que la construcción impersonal con mayor presencia en los manuales es el verbo impersonal *haber*, lo cual llamó nuestra atención porque creemos que este verbo, el cual es un recurso obligatorio, no genera demasiados problemas a los alumnos. No obstante, sabemos que es un verbo cuyo aprendizaje es esencial para el estudiante de español, así como *ser* o *estar*, y abunda principalmente en los niveles inferiores. En cuanto a las construcciones impersonales opcionales, hemos encontrado seis de ellas incluidas en los materiales, con la particularidad de que la pasiva con *se* y la pasiva perifrástica son las abordadas con mayor frecuencia. El caso de las construcciones impersonales con *se* (incluidas en dos oportunidades, al igual que la pasiva perifrástica) es particular, en el sentido de que observamos una cierta “confusión” en relación a otras construcciones con *se*. Se entrecruzan las impersonales con *se* con las pasivas con *se*, y se mezclan también con las construcciones medias. Este hecho puede repercutir en el estudiante de ELE, quien está intentando incorporar contenidos gramaticales nuevos y complejos. Otro recurso incluido en dos materiales distintos es la segunda persona del singular, aunque se trata más que nada de una mención con pocas posibilidades reales de práctica de sus tres dimensiones.

Con respecto a los programas, a pesar de que en el Área de Español para Extranjeros los cursos están divididos en más niveles, los contenidos incluidos en los programas de ambas instituciones son similares. Encontramos algunas divergencias en cuanto a las construcciones impersonales que hallamos en ellos y las construcciones incorporadas realmente en los materiales. Por ejemplo, uno de los contenidos en el programa del nivel 3 A del Área de

español para extranjeros es el uso de *uno/una*; sin embargo, este recurso no se encuentra en ningún libro de texto analizado. Creemos que vale la pena mencionar esta discrepancia, pero no pretendemos ahondar en este tema por dos razones. Primero, desconocemos si este contenido es abordado a través de otros recursos o materiales comerciales o producidos por el docente, que no tuvimos a nuestra disposición. Por otra parte, no es nuestro objetivo evaluar la coherencia entre los materiales y los programas de cada institución.

El énfasis colocado especialmente en la forma también puede observarse en los exámenes finales escritos analizados. Nuevamente el verbo *haber* aparece como un recurso impersonal con cierta “predilección” por parte de los profesores, especialmente teniendo en cuenta que no estuvieron bajo escrutinio los exámenes de los niveles inferiores, en donde se enseña y practica este verbo impersonal. La única construcción impersonal optativa que fue evaluada en los exámenes que analizamos (en los dos establecimientos) es la pasiva perifrástica, y las actividades que se presentan a los aprendices evalúan solamente su forma. Por lo tanto, de las siete construcciones impersonales que encontramos en todos los materiales analizados, sólo se evalúan dos de ellas (en el período de tiempo y los niveles ya mencionados), y no se examina si los alumnos son capaces de usarlas con el significado pretendido y en el contexto adecuado; más bien, se evalúa si pueden formar las estructuras de manera correcta.

Las datos arrojados por los cuestionarios-encuestas, si bien no se contraponen con los presentados anteriormente, sí muestran una diferencia en cuanto al número de construcciones impersonales presentadas y a su tratamiento. Según esta fuente de datos, todas las construcciones son presentadas a lo largo de los niveles, aunque no sabemos qué materiales didácticos utilizan para ello, ya que en los materiales analizados no están incluidos todos los recursos impersonales. De igual modo, si bien los docentes afirmaron hacer referencia a la forma, la misma se practica en un 60% de los casos, mientras que las otras dos dimensiones son favorecidas en lo que a instancias de práctica se refiere.

Nuevamente aquí debemos hacer la salvedad de que no estamos al tanto de por medio de qué tipo de actividades los significados y usos de las construcciones impersonales se practican, ya que en muchos de los libros de textos analizados, estas dos dimensiones están ausentes. Los profesores de ambas instituciones evalúan también todos los mecanismos impersonales a través de la modalidad oral y escrita. A diferencia de las respuestas que brindaron los docentes sobre la práctica de la impersonalidad en el aula, en donde se

concentran principalmente en los significados y usos, sus respuestas sobre los ejercicios incluidos en las evaluaciones muestran un énfasis en la forma.

Observamos, por otro lado, una importante similitud entre la opinión de los docentes sobre las construcciones impersonales más difíciles de adquirir por parte del alumnado y las construcciones impersonales halladas con mayor frecuencia en los materiales didácticos, programas y evaluaciones. Creemos que el “principio del desafío” de Larsen-Freeman (2003) nos ayuda a explicar esta paridad de resultados: los profesores de ELE (y podría decirse los creadores de materiales) han seleccionado estos recursos impersonales por considerarlos aquellos que presentan un mayor desafío a los alumnos, principalmente debido a la confusión que su forma puede generar. Estamos de acuerdo con la dificultad presentada por dichos recursos impersonales que causa confusión en muchos estudiantes de ELE, aunque no consideramos que por ello deban ser los únicos mecanismos focalizados durante los procesos de enseñanza y evaluación.

En conclusión, a pesar de que los cuestionarios-encuestas describen una enseñanza equilibrada de las tres dimensiones, con un poco más de énfasis en los usos y significados (aunque la forma es la dimensión más frecuente en las respuestas sobre las evaluaciones), el análisis de los programas, materiales y evaluaciones nos lleva a la conclusión de que los estudiantes aprenden y son evaluados principalmente sobre la forma de las construcciones impersonales, con pocas posibilidades de usarlas en los contextos adecuados. Reciben información gramatical y actividades que les permiten emplearlas correctamente, en algunos casos como una estructura lexicalizada que se debe aprender; en otros, bajo criterios puramente sintácticos o con escasas referencias a aspectos discursivos y pragmáticos para poder adquirir y usar la construcción apropiadamente. Observamos que, por lo general, no se aportan los datos necesarios, como así tampoco instancias de práctica, sobre las restricciones de uso de esas estructuras. En consecuencia, en los ejercicios de práctica y evaluación, tampoco se brindan oportunidades para crear enunciados impersonales libremente, debido al desconocimiento de dichas restricciones.

Por todo lo aquí expuesto, nos gustaría desarrollar una nueva propuesta metodológica que, teniendo presente los conceptos de la gramática cognitiva, especialmente la concepción de la forma lingüística como indisociable del significado y la interrelación entre la gramática y los otros aspectos del lenguaje, incorpore no sólo referencias a las tres dimensiones, sino

también actividades que permitan adquirir, de manera equilibrada, las formas, los significados y usos de las construcciones impersonales.

## 5. Propuesta didáctica basada en la gramática cognitiva

En este apartado, se va a presentar una propuesta didáctica que se nutre de los aportes teóricos de la gramática cognitiva. Debido a limitaciones de tiempo y espacio de este trabajo, no es posible concentrarnos en todas las oraciones impersonales, lo cual implicaría una labor mucho más extensa que los límites de esta investigación. Hemos seleccionado una construcción impersonal y diseñamos una serie de ejercicios cuyo propósito es que los alumnos puedan familiarizarse con su forma, significado y uso. Elaboramos entonces lo que podríamos considerar una unidad didáctica sin descuidar las características principales del enfoque comunicativo. En realidad, una unidad que forma parte de un libro de texto podría incorporar aún más actividades relacionadas con la adquisición y práctica del vocabulario, o seguramente presentaría algún otro contenido gramatical, ya sea otra construcción impersonal u otro contenido de diferente índole. No pretendemos aquí mostrar una unidad “incompleta” ni que se la juzgue como tal; simplemente queremos desarrollar una forma distinta de presentar y practicar las construcciones impersonales a través de un tipo de ejercitación diferente, y es por ello que elegimos una de ellas y nos focalizamos en crear ejercicios que permitan practicar sus tres dimensiones.

La elección del recurso impersonal presentado en nuestra propuesta estuvo basada en su presencia, o mejor dicho ausencia, en los materiales de enseñanza analizados y en la clase de ELE en general. Nos dimos cuenta de que la primera persona del plural es un tipo de oración impersonal que no se incluye en los programas ni manuales, por lo menos, está ausente en los que fueron objeto de nuestro análisis. Creemos que, debido a la simplicidad de su forma, se da por sentado que los alumnos son capaces de adquirir esta estructura espontáneamente, lo cual puede ocurrir en algunos casos, con aquellos alumnos más curiosos o perceptivos al momento de recibir e interpretar este tipo de enunciados impersonales. Sin embargo, hay también aprendices que necesitan ser concientizados sobre la forma, el uso y el significado de la primera persona del plural y, consecuentemente, optamos por este recurso impersonal para ser presentado y practicado en nuestra propuesta. Estos ejercicios pueden ser presentados a alumnos de ELE que estén cursando un nivel A2 o B1 del Marco Común Europeo de Referencia; es decir, una vez que los estudiantes hayan incorporado los elementos básicos de la lengua y antes de familiarizarse con, por ejemplo, la voz pasiva perifrástica o pasiva con *se*.

El objetivo funcional de la propuesta didáctica es que los aprendices puedan expresar un evento del cual no forman parte como sujetos agentes, aunque se incluyen como parte del sujeto por sentirse involucrados afectivamente. Este es el uso impersonal principal de la primera persona del plural, cuyo significado es el de sujeto colectivo, subjetivo y afectivo. Si seguimos el “principio del desafío” que Larsen-Freeman (2003) propuso, creemos que la forma de esta construcción impersonal es aquella dimensión menos desafiante para los alumnos, que ya están familiarizados con el uso de los verbos en primera persona del plural; por lo tanto, no constituye un obstáculo, y nos focalizamos en la práctica de las otras dos dimensiones.

En la gramática cognitiva, la forma siempre se encuentra relacionada a un significado, y su uso se da de manera apropiada en un determinado contexto. Tratamos de que las actividades que desarrollamos tengan en cuenta esta correlación. El tema principal de la unidad es el deporte en Argentina y la pasión que genera en nuestra sociedad. Comenzamos el capítulo con una entrevista a un famoso futbolista y ejercicios de pre y pos lectura. Luego, se llama la atención a los alumnos sobre ciertos verbos del texto auténtico, usados en primera persona del plural. Estos verbos no cumplen con la condición de impersonales porque el emisor forma parte real de la colectividad (los integrantes de la selección argentina de fútbol), la cual se transforma en el agente de las acciones. Sin embargo, decidimos incluir este uso personal para poder contrastarlo posteriormente con el impersonal.

A través de un comentario de un fanático del tenis en una red social, se introduce la primera persona del plural usada de manera impersonal. Luego de una actividad para chequear la comprensión textual, se realizan preguntas sobre su forma y significado. El propósito es que los alumnos puedan deducir que, si bien la forma es la misma que la del uso personal del verbo en primera persona del plural, las características del sujeto son diferentes. En la teoría cognitivista, el elemento visual es clave, ya que complementa y refuerza el mensaje verbal. Para ayudar a los alumnos a inferir el significado y el uso impersonal de la primera persona del plural, incluimos un gráfico que representa al emisor de un mensaje implicado en una colectividad, dentro de la cual se encuentra el agente del enunciado. Si este gráfico se aplica a la situación presentada, es posible inferir que el emisor del comentario es fanático del tenista Del Potro, y por lo tanto, se siente implicado emocionalmente con él. Tanto el agente (Del Potro) como el emisor se convierten en figuras del enunciado: en su percepción del mundo, no sólo el tenista agente de la acción “ganar” se destaca, sino que

también el propio emisor, por estar involucrado afectivamente, pasa al frente como figura y se incluye en la acción. Por detrás aparecen otros sujetos que forman parte de la colectividad por compartir la admiración por el tenis desplegado por Del Potro. De esta manera, se crea una peculiar relación entre el hablante y el agente, y la distancia cognitiva percibida entre ambos es tan corta que ambos se posicionan como figuras. Esta percepción del mundo se traduce lingüísticamente en la elección de la estructura que estamos estudiando.

Esta información es explicada de manera verbal en un pequeño apartado, para proceder luego con la práctica del significado y uso de la primera persona del plural por medio de cinco actividades. En primer lugar, se propone un audio en el que un simpatizante de la selección argentina de fútbol comenta sobre el pronóstico del resultado antes del partido. Los alumnos deben anotar detalles sobre el partido y prestar atención al uso de la construcción impersonal presentada y explicitar su significado (sujeto colectivo y afectivo). En segundo lugar, una serie de oraciones que incluyen verbos en primera persona del plural tienen que ser analizadas para determinar si se trata de su uso personal o impersonal. El tercer ejercicio también presenta dos oraciones con esta estructura, pero, a diferencia de las anteriores, ambas son impersonales. Los estudiantes deben pensar en posibles contextos apropiados de uso de las mismas. Las dos últimas actividades son de producción y, a la vez, permiten practicar las tres dimensiones de la primera persona del plural: por medio de la producción de un blog personal en el que se expresa la opinión personal sobre algún deportista admirado y a través de la creación de un diálogo en el que se usa este recurso.

En resumen, esta propuesta didáctica denominada “Vamos, vamos Argentina” presenta una construcción impersonal que no es hallada frecuentemente en los materiales de estudio. La introducimos utilizando textos auténticos en español, producidos por hablantes nativos. La reflexión del alumno para tratar de comprender sus tres dimensiones es clave en nuestra unidad; por tal motivo, incluimos actividades para generar concientización sobre las mismas. La forma de la construcción impersonal se practica indirectamente en los ejercicios de producción; las otras dos dimensiones son aquellas en las que se hace hincapié, por considerarlas más problemáticas para los estudiantes. Esto se logra por medio de ejercitación que se presenta partiendo de actividades menos desafiantes desde el punto de vista lingüístico a, paulatinamente, ejercicios más exigentes relacionados con la producción personal. Los principios fundamentales de la gramática cognitiva se encuentran así presentes en toda la propuesta didáctica que desarrollamos y que se encuentra a continuación.

**¡Vamos, vamos Argentina!**



## Entrada en calor



*¿Qué sabés sobre el deporte en Argentina? ¿Cuáles son los deportes más populares? ¿Conocés algunos deportistas argentinos que se destaquen en sus disciplinas? ¿Quiénes?*

El deporte en Argentina se caracteriza por una relevancia extraordinaria del fútbol. Se dice que los argentinos son muy "futeboleros" porque sienten pasión por este deporte, van a la cancha todos los fines de semanas, miran los partidos por televisión y son hinchas de algún equipo de fútbol. Además, hay otros deportes que son considerados muy atractivos, como el básquetbol, el tenis, el rugby, el automovilismo y el boxeo. Los deportistas que se destacan en estas disciplinas gozan de un gran prestigio, y aquellos que brillan en lo suyo trascienden la fama para convertirse en "héroes nacionales", como Messi, Maradona, Monzón, Fangio o Ginóbili.



1. **Leé el siguiente fragmento de la entrevista a Javier Mascherano, un jugador de fútbol muy conocido, integrante de la selección argentina. ¿Cuál es el tema principal de la entrevista?**

Domingo 17 de noviembre de 2013 | 10:12

### **Javier Mascherano: "Somos estrellas en los equipos, pero con la selección no ganamos nada"**

Frontal y sin rodeos, el volante afirma: "La gente se cansa de escuchar el mismo mensaje, tenemos que traducirlo en resultados"

Por Diego Morini | canchallenga.com

En un sillón tan grande como profundo, uno de los personajes más experimentados del seleccionado se relaja y habla con la convicción y sencillez que escapan de los parámetros del futbolista tradicional. Javier Mascherano es así de directo. No anda con rodeos, no quiere ser políticamente correcto. Dice y no deja espacios a la desconfianza. Amable, saluda a quien se le acerca y acepta con una alta dosis de caballerosidad cada pedido de autógrafo. El empate de anteayer en New Jersey ante Ecuador potenció algunos interrogantes, y Mascherano no le escapó al análisis de un equipo argentino que conoce qué tiene que modificar para terminar de seducir.

**-Es un tema constante, pero la falta de equilibrio es lo que más preocupa. ¿Es así?**

-Me parece que es algo lógico. Por cómo está conformado el equipo, no tenemos características de jugadores de elaboración, lo nuestro es más vertical. Eso hace que el equipo muchas veces quede partido a la hora de recuperar la pelota. Me parece que lo que hay que medir es cuánto daño se le hace al rival y cuánto daño te hacen. Me parece que en la mayoría de los partidos somos nosotros los que lastimamos.

**-Más allá de las críticas o cuestiones puntuales del funcionamiento, se nota que el clima cambió en el seleccionado.**

-Me parece que es diferente y es bueno. Es que antes había un clima muy negativo. Nosotros podemos tener muchos defectos, pero vivimos para esto.

**-¿Lo sentías en la gente?**

-Sí, pero uno entiende el contexto. Siempre digo que muchas veces la gente se cansa de escuchar el mismo mensaje si no lo ponés en resultados. Y es la realidad. Nosotros no ganamos nada y eso es real.

**-Pero la ilusión es concreta porque son todas estrellas que triunfan en Europa...**

-Somos estrellas en nuestros equipos, pero con la selección no ganamos nada.

**-¿Qué entendés que les aportó Sabella?**

-Me parece que el sentido de pertenencia del que tanto habló.

**-¿Qué encontraron ustedes en él?**

-Un técnico que intentó hacer, en detalles, algo diferente a los ciclos anteriores. Ni mejor ni peor, diferente. Y nosotros llevamos un tiempo largo todos juntos, por eso sabemos cuándo vamos a sufrir y eso es importante. Ahora tenemos que minimizar nuestro sufrimiento.

Extraído de: <http://canchallena.lanacion.com.ar/1639104-javier-mascherano-somos-estrellas-en-los-equipos-pero-con-la-seleccion-no-ganamos-nada>

## 2. Volvé a leer el texto para poder responder las siguientes preguntas.

➤ ¿Qué podemos conocer sobre la personalidad de Mascherano?

.....  
 .....

- ¿Cuál es el contexto en el que se lleva a cabo la entrevista?

.....  
.....

- ¿Quién es Sabella y cuál es su principal logro?

.....  
.....

- ¿Cómo se sienten los argentinos con respecto a la selección?

.....  
.....



**3. Comentá con el resto de la clase cuál es el deporte más popular en tu país, quiénes son los deportistas más destacados y de qué manera se siente el deporte.**

**4. Ahora prestá atención a los verbos subrayados en el texto y respondé:**

¿Cómo están formados esos verbos?  
¿Cuál es el sujeto?

¿Quién es el agente, es decir, quiénes realizan la acción “vivimos” o “ganamos”?

**5. El tenis es otro deporte que genera muchos seguidores y la pasión popular también se expresa en las redes sociales y en los blogs personales. A continuación, encontrarán una publicación realizada en agosto de 2012 en una plataforma social muy conocida en Argentina, llamada Taringa. Allí, cualquier persona puede generar y compartir información, sentimientos y experiencias. Léela con atención y luego, con un compañero, contestá las preguntas.**

Bien Delpo!!! Ya le ganamos los cuartos a Chardy. Ahora vamos por las semis contra Djokovic o Cilic 😊

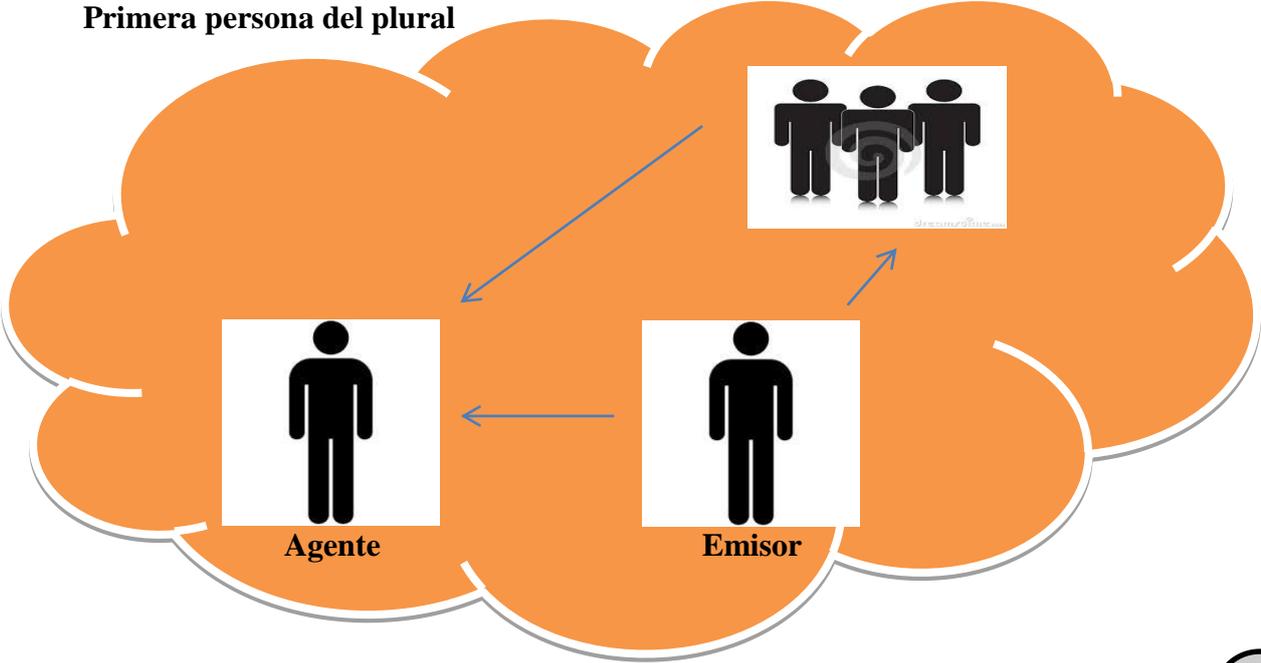


- ¿Qué sentimiento está expresando el autor de la publicación?
- ¿Conocés quién es “Delpo”? ¿Y las otras personas mencionadas?
- ¿Cuál fue el logro del tenista argentino?

**6. Prestá atención nuevamente a los verbos subrayados y reflexioná:**

<p>¿Cómo se forman esos verbos?</p> <p>¿Notás alguna diferencia con los anteriores?</p>		<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
<p>¿Quién es el agente?</p> <p>¿Qué se puede decir del sujeto?</p>		<p>Antes de completar, mirá el gráfico:</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>

**Primera persona del plural**



El uso de la 1era persona del plural (por ejemplo, “ganamos”) puede referirse a una entidad plural y definida, como el caso de la entrevista que leímos al comienzo, en donde el entrevistador se refiere a él mismo y los demás jugadores de la selección argentina.

Pero al leer el comentario que hizo el fanático del tenista Del Potro, nos dimos cuenta de que, en ese caso, quien realiza la acción de “ganar” no es el emisor, sino el tenista. Sin embargo, el emisor se siente identificado y afectivamente involucrado con él. Por este motivo se usa la 1era persona del plural, que implica un **sujeto afectivo y colectivo**.

¿Cuándo se usa la 1era persona del plural de esta manera? Como el gráfico lo indica, se utiliza cuando el hablante **se siente parte de una colectividad**, que incluye a él mismo, a otras personas que comparten su opinión y al sujeto agente, con quien **se siente implicado**.



**7. Escuchá el testimonio de un hincha de Argentina antes del partido de su selección. ¿Cuál es su pronóstico? ¿Contra quién juega Argentina?**

.....

**¿Qué tipo de sujeto usa el hablante? ¿Por qué?**

.....

**8. Léase las siguientes frases e indicá si el sujeto es personal y definido, o un sujeto impersonal, colectivo y subjetivo.**

- “¿Qué tal si dejamos a Messi un par de día tranquilo?” (DT de su equipo).
- “Somos candidatos a ganar la copa” (hincha de un equipo).
- Ganamos por abandono (nombre de un programa de radio de Bs. As.).
- “Todos ganamos si exportamos más” (ciudadano argentino).

**9. ¿En qué contextos usarías las siguientes oraciones? Pensá con un compañero los posibles interlocutores de la situación, el momento y el espacio en los que fueron realizados, la intención del hablante y todo aquello que consideres relevante para el uso apropiado de la primera persona impersonal del plural.**

“Ahora... vamos a tomar toda la sopita”	..... ..... ..... .....
“Realizaremos un trabajo integrador de todos los temas vistos en el año”	..... ..... ..... .....



**10. ¿Quién es ese deportista o personaje público al que tanto admirás? Escribí un blog personal en el que expreses tu admiración por sus logros y manifiestes sentirte parte de sus acciones.**



**11. Con un compañero, piensen en otra situación en la que un hablante puede usar la primera persona impersonal del plural. Escriban a continuación el diálogo y expliquen cuál es el contexto. Luego, lo representarán al resto de la clase.**

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

## 7. Conclusiones

Al comenzar este trabajo de investigación, planteamos nuestra inquietud acerca de los mecanismos utilizados en español para expresar impersonalidad. Conocíamos el hecho de que es un tema difícil para los aprendices de ELE debido a su diversidad y complejidad, y nos preguntábamos cómo se trata este contenido en el aula. Queríamos conocer si la enseñanza se centra en la forma lingüística o también en los significados y usos, y nos cuestionábamos acerca de cuáles construcciones impersonales se presentan a los alumnos con mayor frecuencia.

Para poder cumplir con nuestros objetivos, estudiamos y expusimos en detalle las características de las principales construcciones impersonales. Luego, explicamos la teoría dentro de la cual se enmarca nuestra investigación: la gramática cognitiva, que considera a la forma vinculada con un significado y una función. Adherimos plenamente a sus postulados básicos, ya que consideramos que la gramática está siempre relacionada con la semántica y la pragmática, motivo por el cual no creemos que sea conveniente enseñar a los alumnos contenidos gramaticales disociados de sus significados y usos. Las tres dimensiones del signo lingüístico están estrechamente vinculadas y cualquier cambio en alguna de ellas repercutirá en las otras. No es lo mismo expresar impersonalidad, por ejemplo, a través de la segunda persona del singular que por medio de la tercera persona del plural; es decir, si cambia la forma, se modifica también el significado, y el contexto en el que es adecuado usar una u otra construcción se altera al mismo tiempo. Estas restricciones de uso deben ser transmitidas a los alumnos con el propósito de otorgarles las herramientas necesarias para que puedan comunicarse adecuadamente en el mundo hispanohablante. Encontramos en la gramática cognitiva la teoría ideal con la que fundamentar nuestras concepciones acerca del proceso de enseñanza-adquisición de una lengua.

Determinamos que el camino más apropiado para poder dar una respuesta a nuestros interrogantes era mediante el análisis del tratamiento de los contenidos impersonales en dos instituciones que se dedican a la enseñanza de ELE en Córdoba: PECLA y el Área de Español para Extranjeros. Ambos organismos cuentan con una amplia trayectoria y son reconocidos por contar con profesionales calificados y por pertenecer a la Universidad Nacional de Córdoba, una de las universidades más importantes de Latinoamérica. En estos establecimientos, tuvimos en cuenta cuatro unidades de análisis: los programas de estudio, los materiales de enseñanza, las evaluaciones finales escritas y los cuestionarios a los docentes. El

análisis de los datos aportados nos permitió poder responder las preguntas iniciales, sin olvidarnos de las aclaraciones correspondientes a la imposibilidad de poder generalizar los resultados:

- *¿Los docentes que enseñan esta lengua en estas dos instituciones cordobesas tratan en el abordaje del tema sólo las formas lingüísticas o incluyen también sus usos y significados?* Los docentes manifestaron prestar atención a las tres dimensiones de las construcciones impersonales, principalmente al significado y al uso, aunque desconocemos qué actividades llevan a cabo para practicar cada una de ellas.
- *¿En el aula de ELE se enseñan y evalúan todos o la mayoría de los recursos para crear impersonalidad o sólo algunos de ellos?* Si bien los cuestionarios demostraron que los docentes evalúan todas las construcciones impersonales enseñadas, en las evaluaciones escritas analizadas, observamos que los alumnos son evaluados específicamente sobre la forma de los mecanismos para expresar impersonalidad, y no observamos variedad en cuanto a la presencia de construcciones impersonales en los exámenes (sólo detectamos dos de ellas en las evaluaciones).
- *¿En los manuales de español como lengua segunda o extranjera se ven reflejadas todas esas formas o sólo están presentes algunas de ellas?* Concluimos que no todas las construcciones impersonales son presentadas, aunque sí observamos un gran número de ellas incluidas en los materiales de enseñanza: siete de doce construcciones impersonales introducidas al comienzo de este trabajo se encuentran presentes, con diferentes niveles de profundidad en el tratamiento de las tres dimensiones.
- *¿Qué tipos de abordaje de la expresión de la impersonalidad son más frecuentes en los materiales didácticos?* Se demostró que el énfasis se coloca principalmente sobre la forma lingüística, con ejercicios variados, tanto en los materiales como en las evaluaciones, que permiten a los alumnos practicarla y ser evaluados sobre la misma. Las otras dos dimensiones son relegadas a un segundo plano, ya que o no encontramos referencias a ellas, o hallamos explicaciones parciales pocas veces acompañadas por actividades de práctica de sus usos y significados.
- *¿Qué aportes pedagógicos y metodológicos se pueden realizar desde la perspectiva de la gramática cognitiva?* Explicamos en detalle la mirada que este tipo de gramática tiene sobre los enunciados impersonales, con conceptos novedosos sobre el agente y el paciente

(nos referimos, por ejemplo, al concepto de figura y fondo aplicados al modelo cognitivo y al concepto de distancia cognitiva entre el sujeto u objeto y los intereses del hablante). Asimismo, escogimos un tipo de oración impersonal y propusimos un nuevo enfoque para su enseñanza, desde la visión de la gramática cognitiva, que tuviera en cuenta las tres dimensiones del signo lingüístico. Contar con esta descripción teórica que identifica las diferencias sistemáticas entre los distintos usos de las construcciones impersonales nos facilitó nuestra labor en el momento de buscar ejemplos, confeccionar y ordenar los ejercicios. De esta manera, pudimos elaborar una unidad didáctica cognitiva, cuyas actividades no giran sólo en torno a la forma, sino también al significado asociado a ésta y al uso en el contexto adecuado.

Para finalizar, nos gustaría recalcar que esta investigación pretende arrojar luz sobre la enseñanza de la impersonalidad, concentrándonos en los dos organismos ya mencionados, los cuales no deben considerarse como el objeto de nuestra crítica; más bien, han sido el marco en el que nos introdujimos para poder obtener los datos necesarios. La finalidad última de este trabajo es aportar una mirada innovadora acerca de la enseñanza de las construcciones impersonales, la cual creemos que puede facilitar a los aprendices la adquisición de estas formas, con sus significados pretendidos y la capacidad de poder usarlas apropiadamente. Las tres dimensiones del signo lingüístico deben ser conocidas por los alumnos si pretendemos que puedan desenvolverse con naturalidad y adecuación en los distintos contextos de comunicación. Por lo tanto, intentamos colaborar con el proceso de enseñanza-adquisición de ELE y esperamos que todos los profesionales de la lengua puedan beneficiarse con nuestro pequeño aporte, de alguna u otra manera. En definitiva, es nuestro mayor anhelo que los destinatarios finales de esta contribución sean los alumnos de ELE, quienes queremos que vean facilitada la ardua tarea de aprender esta lengua, en especial, las construcciones impersonales. Sin embargo, sabemos que la impersonalidad y su enseñanza conforman un tema sobre el que falta mucho de explorar y descubrir, y la labor de investigación no concluye aquí. Hay mucho camino por recorrer y numerosas contribuciones pedagógicas y didácticas que aún pueden realizarse para seguir enriqueciendo este campo. Si este trabajo ha generado una cierta intriga por conocer más sobre esta nueva forma de presentar los contenidos gramaticales, si ha generado reflexión en nuestros colegas sobre sus propias prácticas de enseñanza, y si ha creado un grado de interés suficiente como para abrir nuevas líneas de investigación, entonces habremos cumplido con nuestro objetivo.

## Referencias bibliográficas

- ÁLVAREZ RAMOS, Dámaris (2007) “Construcciones impersonales en español: propuesta didáctica”, en *Red Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*. Disponible en [http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2007/memoriaMaster/1-Trimestre/ALVAREZ\\_R.html](http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2007/memoriaMaster/1-Trimestre/ALVAREZ_R.html) [acc. 09/12/2010]
- AUTERI, Beatriz et al. (2002) *Voces del Sur 1. Español de hoy*. Buenos Aires: Voces del Sur.
- AUTERI, Beatriz et al (2004) *Voces del Sur 2. Español de hoy*. Buenos Aires: Voces del Sur.
- BIANCO, Florencia y J.J. Rodríguez (2011) *Horizonte ELE 3*. Córdoba, Argentina: s/d.
- BISQUERRA, R. (1989) *Métodos de investigación educativa: Guía Práctica*. Barcelona: Ceac.
- BOSQUE, Ignacio y Violeta Demonte (directores) (1999) *Gramática descriptiva de la lengua española* (tres volúmenes). Madrid: Espasa-Calpe.
- CORPAS, Jaime et al. (2009) *Aula del Sur 1*. Buenos Aires: Voces del Sur.
- CORPAS, Jaime et al. (2010) *Aula del Sur 2*. Buenos Aires: Voces del Sur.
- CORTADA de Kohan, N. , G. Macbeth y A. López (2008) *Técnicas de investigación científica*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- CORTÉS GÓMEZ, Claudia (2008) “Una propuesta de acercamiento y manipulación operativa de las formas no personales del verbo desde el punto de vista de la Gramática Cognitiva”, en *Red Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*. Disponible en [http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2008/memoriaMaster/1-Semestre/CORTES\\_G.html](http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2008/memoriaMaster/1-Semestre/CORTES_G.html) [acc. 11/12/2010]
- CUENCA, María Josep y Joseph Hilferty (1999) *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona: Editorial Ariel, S. A.
- DI TULLIO, Ángela. (2010) *Manual de Gramática del Español*. Buenos Aires: Waldhuter Ediciones.
- HERNÁNDEZ ALONSO, César (1984) *Gramática Funcional del Español*. Madrid: Editorial Gredos.
- GEBAUER, Verónica y V. Valles (2011) *Horizonte ELE 2*. Córdoba, Argentina: s/d
- GÓNZALEZ ROMERO. (1996) “Construcciones medias en inglés y en español” en Martínez Vazquez, M (ed). *Gramática Contrastiva Inglés – Español*. Universidad de Huelva.
- LAKOFF, George. (1987) *Women, Fire and Dangerous Things. What Categories Reveal about the Mind*. Chicago: the University of Chicago Press.

LANGACKER, Ronald W. (1987) *Foundations of cognitive grammar. Volume I. Theoretical Prerequisites*. Stanford, California: Stanford University Press.

LARSEN-FREEMAN, Diane (2003) *Teaching Language: From Grammar to Grammaring*. Boston: Heinle & Heinle.

LLORENTE MALDONADO DE GUEVARA, Antonio. “La expresión de la impersonalidad en español”, Actas del IV Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas (1971), Volumen II, en *Centro Virtual Cervantes*. Disponible en [http://cvc.cervantes.es/obref/aih/aih\\_ivb.htm](http://cvc.cervantes.es/obref/aih/aih_ivb.htm) [acc. 11/12/2010]

LÓPEZ GARCÍA, Ángel (2005) *Gramática cognitiva para profesores de español L2*. Madrid: Arco Libros.

MALAMUD, Elina. (1996) (2da ed.) *Macanudo I. Español Lengua Extranjera para el Río de la Plata*. Buenos Aires: Héctor Dinsmann Editor.

MARÍN, M. (2008) *Una Gramática para todos*. Buenos Aires: Voz Activa.

MELGUIZO MORENO, Elisabeth (2004-2005) “El Sr. Se y su extraña familia. Una aproximación cognitiva a la presentación de los usos de *se* en la clase de E/LE”, en *Red Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*. Disponible en

[http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2007/memoriaMaster/1-Trimestre/MELGUIZO\\_M.html](http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2007/memoriaMaster/1-Trimestre/MELGUIZO_M.html) [acc. 26/2/2011]

RAMOS, Joseba E. (2009) “Analizar y comprender los materiales de enseñanza en perspectiva profesional: Algunas claves para la formación del profesorado”, en *Marco ELE Revista de Didáctica Español como Lengua Extranjera*. Extraído de <http://marcoele.com/suplementos/analizar-y-comprender-materiales/2009/> [acc. 21/02/2011]

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2009) *Nueva gramática de la lengua española*. Buenos Aires: Espasa Libros.

RODRIGUEZ GÓMEZ, Gregorio et al. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.

SEGUÍ, Verónica (2011) *Horizonte ELE 1*. Córdoba, Argentina: s/d.

TOMLINSON, Brian (1998) “Introduction” en *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

ÁREA DE ESPAÑOL PARA EXTRANJEROS. <http://www.lenguas.unc.edu.ar/ele/>

PROGRAMA DE ESPAÑOL Y CULTURA LATINOAMERICANA (PECLA). <http://www.pecla.unc.edu.ar/>

# ANEXOS